UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Mestrado em Linguística

FRANCINETE DE JESUS PANTOJA QUARESMA

ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO POVO INDÍGENA MẼBÊNGÔKRE

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.
Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profª Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira.
Coorientador: Thomas Massao Fairchild.

Belém
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA

Quaresma, Francinete de Jesus Pantoja, 1980-

Análise de livros didáticos do povo indígena Mebengôkre / Francinete de Jesus Pantoja Quaresma; orientadora, Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira. --- 2012.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2012.

1. Línguas indígenas – Livros didáticos. 2. Livros didáticos. 3. Índios da América do Sul – Brasil – Línguas. I. Título.

CDD-22. ed. 498

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Mestrado em Linguística

FRANCINETE DE JESUS PANTOJA QUARESMA

ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO POVO INDÍGENA MẼBÊNGÔKRE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras (Linguística), na linha de pesquisa Documentação, descrição e análise de línguas indígenas da Amazônia, do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, sob orientação da Profª Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira e coorientação de Thomas Massao Fairchild, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras – Linguística.

Aprovação em: ______________________
Conceito: ___________________________

Banca Examinadora:

____
Profª Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Orientadora

____
Profº Dr. Thomas Massao Fairchild
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Coorientador

____
Profª Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Membro externo

____
Profª Dra. Carmem Lúcia Reis Rodrigues
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Membro interno

Ao Deus *Eu Sou* (Êxodo 3.14),
a meus pais Manoel e Maria Madalena,
ao meu querido esposo Carlos,
à minha amada filha Fernanda Carla e
aos meus irmãos Franciane e Daniel.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, Senhor soberano da minha vida, pelo dom da vida e pelo amparo em minha caminhada.

Aos meus pais pelo amor incondicional que sempre dedicaram a mim e pelas orações.

Ao meu amado esposo Carlos pelo amor e carinho que sempre me deu; por me incentivar e me ajudar a correr atrás dos meus sonhos; por compreender minha ausência; pelo apoio nas horas de desânimo e dificuldades; e pela confiança de sempre.

À minha filha querida Fernanda Carla pela paciência e a compreensão em abrir mão de muitos momentos para que eu pudesse realizar este trabalho.

Aos meus irmãos Franciane e Daniel pelo incentivo.

À Profª Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira, pelas sábias observações feitas na orientação deste trabalho.

Ao Profº Dr. Thomas Massao Fairchild pelas contribuições teóricas.

Aos demais professores do mestrado, pelos conhecimentos compartilhados.

À Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) por ter me concedido licença de minhas atividades para realizar este estudo.

Aos meus colegas de turma que me ajudaram durante as disciplinas compartilhando conhecimentos, em especial à Danielle Franco, à Elizabeth Santos, ao José dos Anjos, à Maria de Nazaré e à Rejane Garcez.

Ao meu querido amigo Robson Quaresma, pela incansável paciência em me ajudar com a informática.

A todos que, de uma forma ou outra, contribuíram para a realização desta dissertação.

RESUMO

Nesta dissertação descrevemos e analisamos livros didáticos do povo indígena Mẽbêngôkre, a fim de verificar o que se está produzindo como manual didático para as comunidades indígenas falantes dessa língua. Esta pesquisa, de natureza bibliográfica, apoiou-se nos referenciais teóricos da Sociolinguística, da Linguística Aplicada, da Linguística Descritiva, da Linguística Textual e da Educação para analisar os dados. A dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo trata de questões voltadas para os povos indígenas, tais como a formação sociocultural dos Mẽbêngôkre, a sua referida língua, a educação escolar indígena e a formação do professor indígena. O segundo capítulo aborda as questões do letramento, distinguindo sociedades de culturas orais e de culturas escritas, discutindo a alfabetização e caracterizando os livros didáticos, em especial os manuais didáticos indígenas. O terceiro capítulo apresenta a descrição e análise dos livros didáticos Me Banhõ Pi'ôk e Livro de Língua Portuguesa. A análise dos dados revela que, apesar das várias mudanças ocorridas no cenário educacional indígena com a elaboração de documentos legais que subsidiam a educação escolar indígena e a produção de materiais didáticos, o tratamento dado à escrita nos livros didáticos indígenas produzidos na atualidade por professores indígenas, durante as oficinas de produção realizadas nos Cursos de Formação de Professores Indígenas, pouco se difere do tratamento dado à escrita nas cartilhas produzidas pelo SIL, na década de 1960.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático indígena. Educação escolar indígena. Língua Mẽbêngôkre.

RÉSUMÉ

Dans ce mémoire nous décrivons et analysons les manuels didactiques du peuple indigène Mẽbêngôkre, afin de vérifier ce qui se produit comme manuel didactique pour les communautés indigènes qui parlent cette langue. Cette recherche, de nature bibliographique, s'est appuyée sur les références théoriques de la Sociolinguistique, de la Linguistique Appliquée, de la Linguistique Descriptive, de la Linguistique Textuelle et de l'Éducation pour analyser les données. Le mémoire est structuré en trois chapitres. Le premier chapitre s'occupe des questions liées aux peulples indigènes, tels que la formation socioculturel des Mẽbêngôkre, leur langue, l'éducation scolaire indigène et la formation de l'enseignant indigène. Le deuxième chapitre aborde les questions de littératie, en distinguant les sociétés des cultures orales et des cultures écrites, en discutant l'alphabétisation et en caractérisant les manuels scolaires, en particulier des manuels didactiques indigènes. Le troisième chapitre présente la description et l'analyse des manuels didactiques Me Banhõ Pi'ôk et Livro de Língua Portuguesa. L'analyse des données révèle que, en dépit de plusieurs changements dans le scénario pédagogique indigène avec la préparation des documents juridiques qui soutiennent l'éducation scolaire indigène et la production de matériel didactique, le traitement accordé à l'écriture dans les manuels indigènes produits de nos jours par les enseignants indigènes, pendant les ateliers de production effectués dans les Cours de Formation des Enseignantes Indigènes, diffère légèrement du traitement donné à l'écriture dans les manuels produits par la SIL, dans les années 1960.

MOTS-CLÉS: Manuel didactique indigène. Éducation scolaire indigène. Langue Mẽbêngôkre.

LISTA DE QUADROS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPEMA - Comissão Nacional de Apoio e Produção de Material Didático Indígena
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático
CE - Compreensão Escrita
CO - Compreensão Oral
CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito
EE - Expressão Escrita
EO - Expressão Oral
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional
IPA - *International Phonetic Alphabet* – Alfabeto Internacional de Fonética
ISA - Instituto Socioambiental
LD - Livro Didático
LE - Língua Estrangeira
LM/L1 - Língua Materna / Língua Primeira / Língua Um
LS/SL/L2 - Língua Segunda / Segunda Língua / Língua Dois
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MICEB - Missão Cristã Evangélica do Brasil
MT - Mato Grosso
ONU - Organização das Nações Unidas
PCN’s - Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SIL - Sociedade Internacional de Linguística
SPI - Serviço de Proteção ao Índio

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNB - Universidade de Brasília

UNI - União das Nações Indígenas

UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo principal analisar a modalidade escrita nos livros didáticos elaborados por professores indígenas Mẽbêngôkre e utilizados pelos mesmos no processo de alfabetização nas escolas das comunidades indígenas da referida etnia.

Tomamos a escrita como objeto de estudo porque essa modalidade de língua é recente no meio indígena. Como sabemos até pouco tempo todas as línguas indígenas eram línguas ágrafas, portanto, sem nenhuma tradição escrita. A escrita alfabética para muitas línguas indígenas ainda não é realidade, no Brasil, por exemplo, há língua indígena que ainda não foram nem descritas, assim sendo, não possuem um sistema de escrita alfabética.

Os povos indígenas que já contam com um sistema de escrita alfabética para suas línguas têm aplicado o mesmo para escrever e publicar livros, sobretudo livros didáticos (doravante LDs). Ou seja, a maioria das publicações escritas indígenas são publicações de livros para serem usados na escola, para fins didáticos. Assim sendo, consideramos importante saber qual tratamento está sendo dado à modalidade escrita pelos povos indígenas nos livros didáticos indígenas.

Dentre os povos indígenas que habitam o estado do Pará temos conhecimento de que os Mẽbêngôkre constituem uma das etnias indígenas com maior número de publicações didáticas. Dessa forma, escolhemos os LDs produzidos para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem da educação escolar, nas escolas indígenas do povo Mẽbêngôkre, para compor o *corpus* de análise de nossa pesquisa.

Em nossa pesquisa soubemos da existência de seis títulos de LDs Mẽbêngôkre, três destinados ao ensino de língua (mẽbêngôkre ou português) e três destinados, respectivamente, ao ensino da saúde, da matemática e da geografia. A composição do *corpus* deste estudo se deu pela disponibilidade dos LDs, dentre os três títulos que se destinam ao ensino de língua para o povo Mẽbêngôkre, tivemos acesso a dois LDs.

Vejamos no quadro abaixo os títulos de LDs Mẽbêngôkre que compõem o *corpus* deste trabalho:

Quadro 01 – *Corpus* da pesquisa.

TÍTULO	**ANO DE PUBLICAÇÃO**	**AUTORES**
Cartilha Me Banhõ Pi'ôk. (sete volumes de cartilhas e um manual do professor que acompanha o terceiro volume).	Volumes 1, 2 e 3 – 1991. Volumes 5 e 6 – 1968. Volume 7 – 1969. Manual do Professor – 1978.	Professores Mẽbêngôkre.
Livro de língua portuguesa Mẽbêngôkre, Panará e Tapajuna. (Volume único).	2005.	Professores Mẽbêngôkre, Panará e Tapajuna.

Fonte: AUTOR DA PESQUISA, 2012.

Nosso *corpus* é, portanto, formado por uma série de cartilhas denominadas Me Banhõ Pi'ôk, elaboradas no final da década de 60 pelos professores Mẽbêngôkre, assessorados pelo SIL; e um LD denominado Livro de Língua Portuguesa produzido por professores Mẽbêngôkre, Panará e Tapajuna, assessorados pelos especialistas do Programa de Formação de Professores Indígenas Mẽbêngôkre, Panará e Tapajuna, e publicado em 2005.

As cartilhas Me Banhõ Pi'ôk provavelmente não estão mais em uso, porém, apesar de antigas, essas cartilhas nos permitem compreender o que se está produzindo em termos de modalidade escrita nos LDs Mẽbêngôkre. Se por um lado, cartilhas de 1960 possam parecer obsoletas, por outro, vale ressaltar que materiais didáticos escritos em línguas indígenas são relativamente novos no Brasil, ou seja, ainda são poucos os títulos de LDs indígenas disponíveis, o que faz com que a observação dessas cartilhas seja pertinente. As cartilhas Me Banhõ Pi'ôk também nos possibilitam realizar um estudo comparativo entre um LD mais antigo e um LD mais atual, de modo a percebermos o que mudou no tratamento dado à escrita nos LDs Mẽbêngôkre durante o intervalo de mais de 30 anos que separa um título e outro. Nesse período ocorreram algumas mudanças no cenário educacional indígena, surgiram alguns documentos prescritivos e jurídicos apoiando uma educação escolar indígena mais específica e diferenciada para povos indígenas, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Parecer 14/99 e a Resolução 03/99; alguns documentos não prescritivos como, por exemplo, a Declaração das Nações Unidas Sobre os Direitos dos Povos Indígenas; e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). E, ainda, nesse período também se

intensificaram os estudos descritivos das línguas indígenas com a entrada de linguistas nas aldeias para documentar e descrever línguas nativas.

Descrevemos os LDs da língua indígena Mẽbêngôkre a partir dos seguintes aspectos:
a) Projeto gráfico (presença ou ausência de imagens, cores, figuras, diagramas, quadros e gráficos; fonte do texto e tamanho da fonte; aspectos físicos do suporte, dimensão do livro e qualidade do material);
b) Concepção de linguagem (língua, gramática e ensino);
c) Variedade de língua portuguesa privilegiada;
d) Presença de atividades/exercícios de compreensão e produção escrita;
e) Presença de textos autênticos;
f) Prática bilíngue;
g) Aspectos de culturas indígenas presentes (interculturalidade);

Vale ressaltar que a oralidade não se constituiu objeto principal de estudo nesta pesquisa. No entanto, para uma descrição completa dos LDs consideramos também necessário descrever os modos como as atividades em torno da modalidade oral se constituem.

A partir dos aspectos selecionados, respondemos as seguintes perguntas-problemas:
a) Em termos físicos, quais são as características dos LDs indígenas?
b) Qual concepção de língua e de linguagem é adotada nos manuais?
c) Qual a variedade da língua portuguesa é utilizada nos LDs indígenas?
d) O que está sendo objeto de ensino de língua nos LDs indígenas?
e) Os exercícios propostos incentivam a prática da leitura e da escrita?
f) Como se trabalha a leitura e a produção de textos nas línguas mẽbêngôkre e portuguesa?
g) Faz-se uso de textos autênticos como modelo para ensinar?
h) Como o bilinguismo está sendo trabalhado nos LDs indígenas?
i) Os LDs são contextualizados à realidade sociocultural dos Mẽbêngôkre?

Uma vez decidido de qual ponto de partida nortearíamos nossas observações nos livros didáticos, passamos para a análise em si, que se deu minuciosamente em conformidade com os critérios adotados. Como nossa análise se centrou em sete aspectos, decidimos por não separar cada aspecto em uma seção, mas fazer a descrição interpretativa de cada título separadamente, considerando para cada um deles os sete aspectos.

Este estudo sobre os LDs da língua indígena Mẽbêngôkre teve início em agosto de 2010. Pautamos nossa investigação na Linguística Aplicada, na Linguística Descritiva, na Sociolinguística, na Antropologia, na Educação e na História. A pesquisa que embasou a orientação desta monografia foi de natureza bibliográfica. Nossa finalidade era fazer um

levantamento dos LDs produzidos para auxiliar o ensino e aprendizagem da língua indígena Mẽbêngôkre; dos dados sobre as línguas indígenas, em especial sobre a língua Mẽbêngôkre, documentados por linguistas em suas pesquisas de campo; e da literatura que forneceu base teórica para este trabalho. Nesse intuito, realizamos pesquisas junto à biblioteca da FUNAI – Belém, à biblioteca central da Universidade de Brasília (UNB), às bibliotecas central e setorial – Mestrado em Letras - da Universidade Federal do Pará (UFPA), e às bibliotecas particulares de linguistas que trabalham com línguas indígenas.

De posse dos materiais bibliográficos coletados, passamos para a leitura dos textos teóricos que orientaram nosso trabalho, para, em um terceiro momento, baseado nesses arcabouços teóricos, selecionarmos os aspectos dos LDs Mẽbêngôkre que consideraríamos bem como os procedimentos que realizaríamos em nossa análise. Posteriormente, iniciamos a análise dos LDs Mẽbêngôkre e a dissertação desta monografia.

Vale lembrar que obtivemos muitas informações sobre a escrita da língua Mẽbêngôkre por meio de conversas informais com duas linguistas: Lucy Seki e Nayara Camargo. O encontro com aquela ocorreu em Belém – PA, por ocasião do III Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários da Amazônia (CIELLA), em abril de 2011. O contato com essa se deu durante o segundo semestre do referido ano, na referida cidade. Nayara Camargo, assessora linguística do Projeto de Formação de Professores Mẽbêngôkre, Panará e Tapajúna, nos possibilitou o contato com o sistema ortográfico da língua Mẽbêngôkre elaborado pela Sociedade Internacional de Linguística (SIL) em 1974, além de outros materiais teóricos que embasaram a pesquisa.

Dividimos esta dissertação em três partes. A primeira parte intitula-se Questões indígenas. Nela expomos, em linhas gerais na seção 2.1, A comunidade indígena Mẽbêngôkre, sobre o referido povo, a localização geográfica das aldeias e o contato. Na seção 2.2, A língua Mẽbêngôkre, nós apresentamos o alfabeto da referida língua e discutimos a cerca dos problemas envolvendo sua escrita. Finalizamos essa primeira parte do trabalho com a seção 2.3, Os povos indígenas e a educação, discorrendo sobre a educação no contexto indígena desde a colonização até os dias atuais e a formação do professor indígena.

A segunda parte deste trabalho intitula-se Questões da Escrita, nela trazemos a fundamentação teórica. Na seção 3.1, Da oralidade à escrita alfabética – o princípio do letramento, iniciamos abordando as sociedades de culturas orais e as de culturas escritas; a teoria que defende a introdução da escrita como ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento abstrato; o modo de transmissão de conhecimentos em sociedades ágrafas e grafocêntricas; os possíveis efeitos do letramento em sociedades orais; e as críticas ao “mito

do letramento”. Na seção 3.2, Alfabetização e letramento no Brasil, nós apresentamos uma reflexão sobre a alfabetização e o letramento no contexto educacional brasileiro, com atenção especificamente ao indígena. Na seção 3.3, definimos materiais didáticos e livro didático; apresentamos, de modo geral, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); e discutimos sobre as características do livro didático indígena, ressaltando sua importância como instrumento de revitalização e valorização das línguas e culturas nativas.

Finalmente, na terceira e última parte trazemos as análises realizadas nos livros didáticos Mẽbêngôkre selecionados para o presente estudo.

2. QUESTÕES INDÍGENAS

Nesta seção, denominada Questões indígenas, inicialmente apresentamos o povo e a língua Mẽbêngôkre. Sobre o povo indígena em questão, informamos sua localização geográfica e discorremos a respeito dos aspectos relativos à formação e às cisões dos grupos Mẽbêngôkre e, ainda, a respeito de alguns aspectos socioeconômicos, sociopolíticos e socioculturais. Sobre a língua Mẽbêngôkre, nós a contextualizamos dentro do tronco Macro-Jê e da família linguística Jê, comentamos a situação linguística dos falantes dessa língua e tratamos sobre a escrita da mesma. Ainda nessa seção, tratamos das questões educacionais referentes aos povos indígenas. Sobre o assunto, primeiramente abordamos os processos próprios de reprodução de saberes desenvolvidos e transmitidos por povos indígenas via tradição oral, em seus idiomas nativos; em seguida, apresentamos a trajetória que marcou o processo de construção da identidade escolar indígena, percorrendo da política integracionista e assistencialista que visavam a homogeneização da cultura nacional às atuais políticas nacionais para o ensino das línguas indígenas, nas quais é propagada uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue; e finalizamos tratando sobre os programas de formação de professores indígenas em nível médio e superior.

2.1 A COMUNIDADE INDÍGENA MẼBÊNGÔKRE

Nesta seção (2.1), abordamos a respeito do povo Mẽbêngôkre, cujo termo significa "gente do buraco d'água" ou "gente da água grande" ou, ainda, "os homens do buraco/lugar d'água", referindo-se aos rios Tocantins e Araguaia, cuja travessia foi supostamente a separação do grupo ancestral. Percorreremos o seguinte caminho para tratarmos o assunto em questão: discutiremos de modo suscinto a distinção Kayapó e Xikrin e a importância dessa separação para compreendermos a formação do grupo Mẽbêngôkre; localizaremos as aldeias indígenas desse grupo; discorreremos sobre o contato entre o povo indígena Mẽbêngôkre e os não índios, relatando algumas das diversas cisões internas que esse povo indígena sofreu devido ao relacionamento com o branco; e mostraremos as organizações sociopolíticas, socioeconômicas e socioculturais nas sociedades Mẽbêngôkre.

Mẽbêngôkre é a autodenominação de um grupo indígena brasileiro que tem sido considerado, do ponto de vista dos próprios Mẽbêngôkre, como duas nações indígenas distintas, conhecidas como Kayapó e Xikrin, ambas inimigas tradicionais, de acordo com

Salanova (2001, p. 1). Ou seja, tanto os Kayapó, quanto os Xikrin se consideram Mẽbêngôkre, pois são falantes da língua de nome homônimo ao do referido povo, a língua Mẽbêngôkre, mas não se consideram uma mesma etnia indígena.

Na literatura etnográfica se observa, porém, uma grande confusão quanto ao uso dos termos Mẽbêngôkre, Xikrin e Kayapó. De acordo com Reis Silva (2001, p. 2) e Reis Silva e Salanova (2001, p. 331), devido ao fato de os Xikrin e Kayapó falarem a mesma língua e compartilharem inúmeros traços como, por exemplo, as atividades de subsistência, a estrutura sociopolítica e as manifestações culturais (GIANNINI, 1994, p. 3 *apud* SOUSA, 2001, p. 241), o termo Kayapó tomou uma dimensão genérica, se tornando extensivo, em muitos casos, aos Xikrin. Isto é, o termo Kayapó é usado por muitos estudiosos com o mesmo sentido do termo Mẽbêngôkre, quando isso acontece os Xikrin são apresentados como um subgrupo Kayapó.

Sousa (2001), por exemplo, ao apresentar um quadro com as áreas indígenas e as aldeias Kayapó, utiliza o termo Kayapó se referindo a soma das nações Xikrin e Kayapó, uma vez que arrola os Xikrin como subgrupo, ou seja, o autor faz uso do termo Kayapó de modo extensivo, conforme comentamos anteriormente.

Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 02 - Áreas Indígenas e Aldeias Kayapó.

Subgrupo	**Aldeia**	**Pop.**	**Localização**	**Funai**	**Cidades**
XIKRIN	Cateté	555	AI Xikrin do Cateté	ADR Marabá	Carajás e Marabá – PA
	Bacajá	310	AI Trincheira-Bacajá	ADR Altamira	Altamira – PA
	Trincheira	80	AI Trincheira-Bacajá	ADR Altamira	Altamira – PA
MEKRAGNOTI	Baú	128	AI Baú	ADR Colíder	Castelos dos Sonhos – PA
	Kubenkàkre	400	AI Mekragnoti	ADR Colíder	Guarantã – PA
	Pukanu	227	AI Mekragnoti	ADR Redenção	Redenção - PA
METUKTIRE	Kapot-Roikore	320	AI Kapot-Jarina	ADR Colíder	Colíder – MT
	Cachoeira	250	AI Kapot-Jarina	ADR Colíder	Colíder - MT
GOROTIRE	Gorotire	1180	AI Gorotire	ADR Redenção	Cumaru e Redenção – PA
	Kikretum	440	AI Gorotire	ADR Redenção	Tucumã e Redenção – PA
	Kubenkranken	260	AI Gorotire	ADR Redenção	Redenção – PA
	Kokraimoro	303	AI Gorotire	ADR Redenção	S.F. Xingu e Redenção – PA
	Aúkre	142	AI Gorotire	ADR Redenção	Redenção – PA
	Moikarakô	187	AI Gorotire	ADR Redenção	Redenção – PA
	Karara ô	30	AI Karara ô	ADR Altamira	Altamira – PA
	Tekrearotire	30	Fora da AI	ADR Redenção	Redenção – PA

Fonte: SOUSA, 2001, p. 242.

Os grupos indígenas Xikrin, Mekragnoti, Metuktire e Gorotire apresentados no quadro de Sousa (2001) são, na verdade, grupos Mẽbêngôkre, haja vista que são falantes da língua Mẽbêngôkre, porém o autor os considera como grupos Kayapó, pois emprega esse termo com o mesmo sentido daquele.

Este trabalho tem como objeto de estudo a modalidade escrita da língua indígena Mẽbêngôkre falada pelos povos indígenas Kayapó e Xikrin. Assim sendo, o termo Mẽbêngôkre será usado referindo-se aos falantes da língua em questão, ou seja, referindo-se tanto aos Xikrin, quanto aos Kayapó enquanto usuários da língua Mẽbêngôkre, respeitando a separação grupal feita pelos próprios grupos indígenas.

Os Mẽbêngôkre, de acordo com Reis Silva (2001, p. 2), constituem um dos maiores grupos Jê da atualidade, com mais de 4000 pessoas, sendo que aproximadamente um quinto dessa totalidade é constituído pelos Xikrin e o restante por Kayapó[1]. Esse grupo indígena habita uma região cujos limites extremos, respectivamente a leste e a oeste, são os rios Araguaia e Curuá, se estendendo do norte do estado do Mato Grosso à foz do rio Xingu, no estado do Pará (REIS SILVA; SALANOVA, 2001, p. 332).

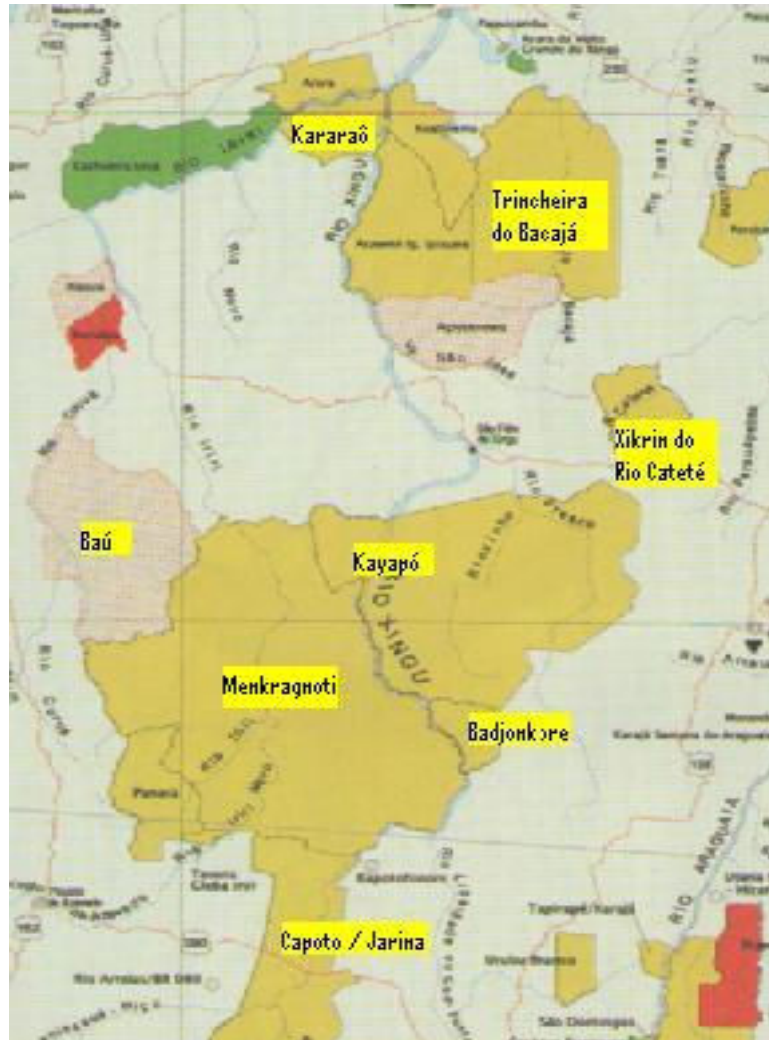
Reis Silva (2001, p. 3), ao apresentar a localização geográfica específica dos Kayapó e dos Xikrin, mostra que apenas os Mẽbêngôkre-Kayapó ocupam a área correspondente às duas Unidades Federativas antes citadas, ou seja, ao se considerar as duas nações de forma separadas, vemos que somente os Kayapó se situam tanto no estado do Pará, quanto no estado do Mato Grosso. De acordo com a autora, os Mẽbêngôkre-Kayapó estão localizados em uma grande área contígua que se estende do norte do Mato Grosso, com a Aldeia Indígena Kapôt/Jarina, à região do sul do Pará, com as Aldeias Indígenas Baú Mekranotire, Mekranoti[2], Kayapó e Badjonkôre, cujos limites extremos são, respectivamente de leste a oeste, os afluentes do Rio Fresco (também afluente do Rio Xingu), e os afluentes do Rio Curuá. Há um grupo que vive no baixo curso do Rio Iriri, na Aldeia Indígena Kararaô. Enquanto os Mẽbêngôkre-Xikrin se localizam em duas áreas descontínuas no centro-leste do estado do Pará, as Aldeias Indígenas Cateté e Bacajá. A primeira se situa em torno do Rio Cateté, afluente do Rio Itacaiúnas (esse, por sua vez, tem sua foz no Rio Araguaia), à altura do município de Marabá; a segunda se situa em torno do Rio Bacajá, afluente do Rio Xingu, um pouco abaixo do município de Altamira.

---

[1] É válido ressaltar que aqui observamos o intervalo de mais de uma década entre a dissertação de mestrado de Maria Amélia Reis Silva e este trabalho, portanto os dados que ela apresentou e que são aqui reproduzidos podem estar defasados.

[2] A professora Marília Ferreira, orientadora deste trabalho, questiona se os nomes das Aldeias Indígenas Baú Mekranotire e Mekranoti, citadas por Reis Silva (2001, p. 3), não fazem referência ao mesmo lugar.

Vejamos o mapa abaixo:

Figura 01 - Localização das áreas Mẽbêngôkre

Fonte: KAYAPÓ, 2007, p. 266.

Seki (1993) confirma a presença dos Kayapó-Mentuktire na parte norte do Parque Indígena do Xingu desde a criação oficial desse lugar, em 1961[3], ou seja, os Kayapó também se constituem povo xinguano e estão localizados na região que se estende da BR-80 às proximidades da fronteira com o Pará.

Conforme a autora, os Mentuktire, os Kayapó do Xingu, cruzaram o rio Xingu no início do século XX e se deslocaram sucessivamente numa região que envolve a parte norte

---

[3] O Parque Indígena do Xingu foi criado com o objetivo de manter viva uma reserva natural de fauna e flora e de resguardar as populações indígenas que ali habitavam do contato indiscriminado com os brancos. Ele está localizado ao norte do Estado do Mato Grosso, ocupando uma área que compreende a região dos formadores do rio Xingu e seus afluentes e a região marginal do rio até as proximidades da fronteira com o Pará. O território ocupado pelo Parque abriga, segundo Seki (1993), dezessete grupos indígenas, falantes de uma língua isolada e de línguas pertencentes ao tronco Tupi e às famílias Jê, Karib e Aruak.

do Parque e uma porção da parte central. Em 1993, a Aldeia Mentuktire era composta por 449 indígenas, sendo 221 homens e 228 mulheres, mas no início dos anos 50, devido aos primeiros contatos com os Villas Boas, e no período entre os anos de 1955-1964, motivado pelo desenvolvimento do processo de pacificação e por uma série de epidemias e invasões das terras do grupo, o grupo vivenciou uma crise populacional e teve seu número de integrantes em uma proporção bem menor do que se tinha em 1993. Em 1971, os Kayapó do Xingu se distribuíam em dois grupos: um estava localizado a aproximadamente 20 km ao sul da BR-80, rodovia que cortava o território desse povo indígena construída no início dos anos 80, na Aldeia Kretire, e outro estava situado ao norte da BR-80, nas proximidades de Cachoeira Von Martius, na aldeia Jarina, no Mato Grosso. Os dois grupos se uniram em 1985, na Área Indígena de Jarina, e em 1993, conforme Seki (1993), ambos se encontravam em processo de mudança para a área do Capoto.

Ao longo dos anos os Kayapó do Xingu, dentro da área do Parque, mantiveram relações conflituosas e também amistosas com outros povos indígenas. Suas relações hostis foram travadas com os Juruna e os Panará. Com esses os Kayapó também mantiveram relações amigáveis a partir do ano de 1974, quando, após o contato desastroso com usuários da BR-165 (Rodovia Santarém-Cuiabá), fazendeiros e colonos da região, 79 índios Panará foram transferidos para o Parque, onde viveram, sucessivamente, em processo de recuperação, com diferentes povos indígenas, dentre eles os Kayapó-Mentuktire na aldeia de Kretire (SEKI, 1993, p. 94). Por volta de 1988, os Kayapó do Xingu mantiveram um relacionamento pacífico também com os Tapayuna, quando esses se recuperavam das inúmeras agressões sofridas por parte dos extrativistas em anos antecedentes a 1967, no período em que o contato entre os Tapayuna e os brancos foi estabelecido (SEKI, 1993).

2.1.1 Formação dos grupos e contato entre os Mẽbêngôkre e os brancos

De acordo com Verswijver (2002), por meio de um exame etno-histórico é possível mostrar que as atnias indígenas que formam o grupo Mẽbêngôkre têm origem comum, apesar de, desde tempos imemoriais, viverem divididos em três grandes grupos denominados: Irã'ãmranh-re - “os que passeiam nas planícies”, Goroti Kumrenhtx - “os homens do verdadeiro grande grupo” e Porekry - “os homens dos pequenos bambus”. Os dois primeiros grupos eram maiores. Cada um contava três mil pessoas, enquanto o último contava apenas

com cerca de mil integrantes, o que correspondia a um total de sete mil pessoas que habitavam a região do curso inferior do Rio Tocantins.

De um modo geral, as características similares entre o grupo não correspondiam apenas à língua falada por eles, o Mẽbêngôkre, mas se referia também às atividades de subsistência, à estrutura sociopolítica e às manifestações culturais. Um exemplo dessa similaridade consiste no fato de os grupos construírem suas aldeias perto de rios e cobertas por florestas, o que lhes proporcionava certa estabilidade econômica, pois podiam usufruir dos recursos retirados desses dois ambientes.

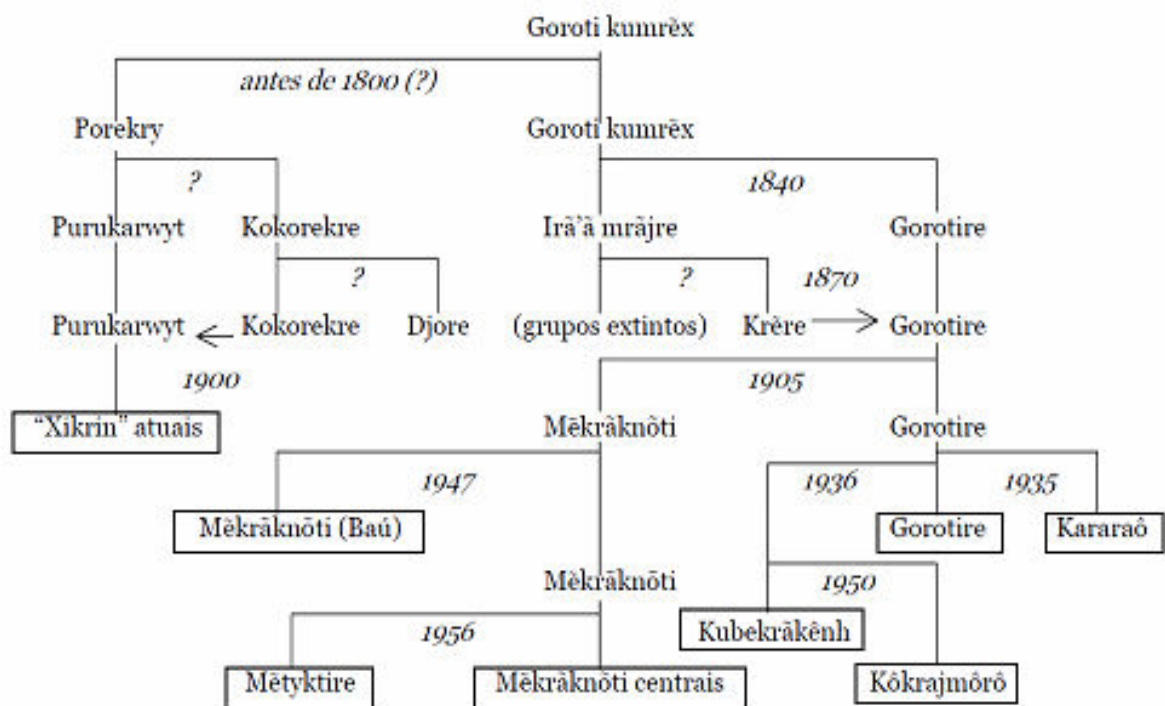
Conforme Verswijver (2002), no começo do século XIX, porém, com o aparecimento dos primeiros exploradores e colonizadores, ocorreu uma pequena mudança no modo de vida e na economia dos Mẽbêngôkre. O contato com o branco se deu de forma desastrosa, obrigando os Mẽbêngôkre a abandonarem o seu território tradicional e os recursos naturais que lá havia para fugirem para o oeste, adentrando o interior do Brasil.

Trinta anos depois os invasores reapareceram e causaram um grande desacordo entre os índios dos referidos grupos. O resultado desse contato foi a cisão interna em dois grupos, os simpatizantes e os opositores do estabelecimento amistoso com os brancos; aqueles estavam visivelmente seduzidos pelos bens materiais dos conquistadores, enquanto esses enfatizavam os perigos envolvidos nessas transações. As tensões internas, por sua vez, resultaram em várias divisões sucessivas, provocando a fragmentação de três grupos principais em diversos subgrupos.

Os grupos que mantiveram contato com os brancos foram extintos, porém os Goroti Kumrenhtx e parte dos Porekry que recusaram relações amistosas com os brancos sobreviveram, e, mais uma vez, tiveram que fugir para o oeste, abandonando novamente o território ocupado. Os grupos se estabeleceram nas planícies sertanejas e nas florestas equatoriais. Para se protegerem dos inimigos brancos passaram a atacar todos os que se aproximavam de seu novo território. Isso explica a fama de agressividade dos Mẽbêngôkre, segundo Verswijver (2002), conhecidos como os índios mais bélicos da floresta Amazônica.

Sabe-se que os Porekry se tornaram os ancestrais dos Xikrin, esse grupo mais tarde se dividiu, formando os Put-Karôt e os Kokorekré, que, por sua vez, se uniram novamente anos depois e juntos se tornaram inimigos dos Kayapó-Gorotire. Essa divisão, seguida novamente de união, é melhor observada por meio de uma árvore genealógica[4] apresentada, de forma simplificada, por Salanova (2001).

[4] Adaptada de Verswijver (1992, p. 87).

Figura 02 - Os grupos Mẽbêngôkre após atravessar o Araguaia[5].

Fonte: SALANOVA, 2001.

Por meio dessa árvore também observamos dois dos três grupos apontados por Verswijver (2002) como ancestrais dos Mẽbêngôkre, são os Porekry e os Gorotire Kumrenhtx[6]. O terceiro grupo apontado por Verswijver (2002), os Irã'ãmranh-re, aparece no quadro de Salanova como uma das ramificações dos Gorotire Kumrenhtx.

Entre os anos de 1950 e 1960 o governo tentou estabelecer o contato com os Mẽbêngôkre, formou uma equipe com especialistas que tinham como missão pacificar os "selvagens". A aproximação causou nova discórdia, dividindo os grupos em pequenas comunidades. Os oficiais do governo perseveraram em sua missão, insistindo na penetração do território, assim se deu o contato entre os Mẽbêngôkre e os brancos.

---

[5] Os nomes encerrados em caixa constituem os grupos Mẽbêngôkre atuais, os demais nomes representam grupos extintos como, por exemplo, os Djore, ou incorporados a outros grupos maiores, como os Krẽre e os Kokorekre. Salanova ressalta que as datas antes de 1900 são apenas aproximações e que alguns Mẽbêngôkre nunca foram contatados, portanto não são descritos na figura.

[6] Há certa diferença na grafia dos nomes, mas se tratam dos mesmos povos indígenas.

2.1.2 As organizações na sociedade Mẽbêngôkre

Os povos indígenas que compõem o grupo Mẽbêngôkre são assim denominados dada a semelhança que possuem no modo de organizar a vida em sociedade, ou seja, não apenas a língua é uma característica comum ao grupo, eles também dividem outras características similares referentes às atividades de subsistência, à estrutura sociopolítica e às manifestações culturais que, por sua vez, são bastante homogêneas nas diversas comunidades Mẽbêngôkre.

Toda sociedade, seja ela indígena ou não indígena, tem seu modo próprio de organização que corresponde à forma como uma dada população age, vê e compreende o mundo ao seu redor. Segundo Cohn (2000, p. 24), os Mẽbêngôkre têm, em sua sociedade, uma forma de organização típica dos povos indígenas pertencentes às sociedades Jê, em que a diferença entre mulheres e homens é marcante. Conforme Turner (1979a; 1979b *apud* COHN, 2000), a partir dessa diferença é possível entender melhor as sociedades Mẽbêngôkre. Baseado em estudos de Turner (1979a; 1979b) e Vidal (1977)[7], Cohn afirma que "as mulheres são mais ligadas à esfera privada, à periferia, enquanto os homens, inseridos no centro e adquirindo maior participação na política de acordo com a categoria de idade, ligam-se ao público" (COHN, 2000, p. 23).

A forma como as aldeias são tradicionalmente compostas e as repartições das tarefas ilustram muito bem as diferenças entre os sexos. As aldeias possuem o formato de círculo contornado pelas casas que são construídas em torno de uma grande praça descampada. Conforme Verswijver (2002), a parte periférica da aldeia, lugar onde ficam as casas, é associada às atividades domésticas, ao desenvolvimento físico do indivíduo e à integração no seio dos grupos de parentesco. O centro da aldeia é constituído por duas partes: a praça, onde se desenvolve a maior parte das atividades públicas, e a casa dos homens, lugar em que as associações políticas se reúnem diariamente para discutir, discursar, realizar cerimônias e rituais públicos. Se o círculo das casas é território feminino, pertencendo, portanto, à esfera privada, o centro se constitui o lugar das atividades reservadas aos homens, ou seja, pertence à esfera pública. Essa estrutura espacial é encontrada entre os povos Jê, ela simboliza a guarda e o cuidado de um para com o outro, pois todos estão de frente para todos.

A partir dos estudos de Verswijver (2002) é possível constatar que a diferença entre homens e mulheres nas sociedades Mẽbêngôkre é realmente muito forte. Conforme o autor, os Mẽbêngôkre conhecem uma repartição de tarefas baseada no sexo, ou seja, tanto os homens,

---

[7] Ver referência completa dos trabalhos das autoras em Cohn (2000).

quanto as mulheres são responsáveis pelas atividades de subsistência do grupo. As mulheres de uma dada casa desenvolvem as atividades em conjunto, elas são responsáveis pela tarefa doméstica e pelo cuidado e educação dos filhos. Dedicam-se também à arte da pintura corporal; e, principalmente, plantam, cultivam, colhem e cuidam das roças, uma das fontes de subsistência do grupo.

A responsabilidade pela roça é, sobretudo, das mulheres, mas os homens também participam dessa atividade de subsistência. Eles têm a obrigação de preparar a terra para ser semeada pelas mulheres. Os homens também têm como atividade a coleta de plantas medicinais, fibras para fabricação de objetos utilitários e decorativos e frutas silvestres; e a fabricação de objetos e ferramentas. Mas as principais atividades de subsistência masculina são a caça e a pesca, atividades que podem ser realizadas em grupo ou individualmente.

Do ponto de vista de Turner (1979a; 1979b *apud* COHN, 2000, p. 19) as sociedades Mẽbêngôkre também podem ser entendidas a partir: a) das relações políticas e comunitárias; b) da submissão, não somente dos mais novos para os mais velhos, como também do genro para o sogro. A atividade política, por exemplo, é totalmente masculina, portanto, é associada à casa dos homens. Segundo Verswijver (2002), as questões políticas são resolvidas durante o conselho dos homens, no centro da aldeia, no qual participam todos os índios do sexo masculino, sejam eles jovens ou adultos ou anciãos. Os jovens participam de forma passiva, como testemunhas silenciosas; os adultos têm participação mais ativa, como opinantes; e os idosos participam como conselheiros.

Consideramos que a cultura Mẽbêngôkre é também um aspecto muito interessante para se compreender essa sociedade, haja vista que os elementos culturais colaboram para a construção da identidade do índio Mẽbêngôkre. Conforme Verswijver (2002), o conjunto ritual desse povo indígena consiste em uma linguagem muito particular, usada não somente para se exprimir e se efetivar valores que são fundamentais na referida sociedade, mas também para refletir a imagem que o grupo tem de si mesmo, da sociedade envolvente e do universo. Em outras palavras, a prática ritualística da cultura Mẽbêngôkre educa o próprio índio dessa etnia dentro dos padrões de sua sociedade indígena.

As cerimônias ritualísticas se constituem em atividades grupais, ora realizadas em conjunto, isto é, toda a aldeia junta sem distinção de sexo ou idade, ora realizadas por apenas um dos sexos, isto é, homens e mulheres separadamente. Em suas cerimônias, os índios Mẽbêngôkre cantam, dançam seguindo um mesmo movimento e usam ornamentos apropriados para a ocasião. De acordo com o autor, os diversos rituais Mẽbêngôkre dividem-se em três categorias principais: as grandes cerimônias de confirmação de nomes pessoais; os

ritos de agricultura, de caça, de pesca e de ocasião; e os ritos de passagem. A importância e o tempo de duração de cada rito variam muito.

Um dos rituais mais importantes é o de nominação masculina e feminina, no qual os meninos recebem nomes iniciados por Bep e Takak, e as meninas nomes iniciados por Bekwe, Ire, Nhiok, Payn e Koko. Outros rituais importantes são o de iniciação masculina e o rito de passagem. Às vezes os ritos de passagem e de nominação são inseridos em outros ritos como a festa do milho; as festas de incorporação de novos membros em uma sociedade cerimonial; o ritual de casamento ou festa da esteira; os rituais funerários; o ritual da pesca do timbó; e a festa da anta.

Conforme Sousa (2001, p. 245), que realizou estudos na aldeia Gorotire (Sul do Pará), os Mẽbêngôkre eram motivados a realizar expedições à diferentes populações indígenas não pertencentes ao seu grupo com o objetivo de aprendizagem e enriquecimento cultural. Assim, algumas cerimônias foram introduzidas recentemente no seio da comunidade, citamos como exemplo o Kworo-Kango ou a festa da mandioca, de origem Juruna.

A prática do canto, da dança e das ornamentações está diretamente relacionada com os ritos, são elementos que compõem a cultura indígena Mẽbêngôkre. Mas essa cultura também é fortemente marcada por outro elemento, a pintura corporal.

Para os Mẽbêngôkre "a pintura corporal é o modo belo (*mex*) e correto (*kumrex*) de se apresentar e um atributo da pessoa humana" (COHN, 2000, p. 133). De acordo com a autora, a pintura é um modo de apresentação social desses povos indígenas, por isso desde recém-nascido o índio Mẽbêngôkre começa a ser pintado pela mãe e pelas irmãs mais velhas.

Cada pintura tem seu significado próprio e transmite uma mensagem. Em relatos de suas experiências com povos Mẽbêngôkre, Quadros (1996, p. 342) afirma que existem pinturas específicas para o corpo e outras específicas para a face, assim como existem pinturas específicas para um dado momento, ou seja, há pinturas que só são usadas durante as cerimônias de rituais e outras que são usadas no cotidiano. De acordo com a autora, existem determinadas pinturas que só podem ser usadas por crianças. Cohn (2000, p. 139) reforça essa ideia quando afirma que as pinturas corporais infantis e adultas diferenciam-se nos motivos e contextos de execução, porém são idênticas na utilização da simbologia das cores e na distribuição de sua aplicação pelo corpo.

O conjunto cultural Mẽbêngôkre, bem como sua estrutura sociopolítica e socioeconômica caracterizam o modo de vida e a identidade do índio Mẽbêngôkre. A partir dos estudos de Turner e Vidal (*apud* COHN, 2000) depreendemos que para se compreender as

organizações nas sociedades Mẽbêngôkre é preciso analisá-las a partir da categoria de idade e das diferenças entre os sexos.

2.2 A LÍNGUA MẼBÊNGÔKRE

A seção (2.2) discute a cerca da língua Mẽbêngôkre, a língua falada por Kayapó e Xikrin. Discorremos sobre o assunto na seguinte ordem: a) destacando a similaridade dessa língua com outras línguas indígenas e as diferenças internas presentes nas variedades do Mẽbêngôkre faladas pelas referidas nações; b) apresentando os fonemas da língua em questão; c) classificando a língua em sua família e em seu tronco linguístico; d) mostrando a situação linguística dos falantes; e) expondo as críticas tecidas por Reis Silva e Salanova (2001) ao trabalho dos missionários do SIL nas aldeias indígenas; à versão ortográfica da língua Mẽbêngôkre apresentada por essa missão; e à participação da assessoria linguística nos cursos de formação de professores indígenas; f) também expondo relatos de assessores linguísticos sobre sua participação nos referidos cursos; g) e apresentando o alfabeto da língua Mẽbêngôkre.

A língua falada pelos Mẽbêngôkre tem nome homônimo ao de seu povo e pertence à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. Rodrigues (1986, p. 48) afirma que há semelhança entre a língua dos Kayapó[8] e a língua dos Suyá. O autor também confirma similaridade entre a língua dos Kayapó e a língua dos Tapayúna, no alto Xingu, e, ainda, entre a língua dos Kayapó e a língua dos Timbíra. Para Reis Silva e Salanova (2001) dentro da família Jê a língua Mẽbêngôkre é mais próxima do Apinayé, os autores também concordam com a semelhança entre a língua Mẽbêngôkre e a língua Suyá.

Mesmo sendo duas nações distintas, segundo Salanova (2001, p. 14), os Kayapó e os Xikrin constituem uma única comunidade linguística. Para o autor, a inteligibilidade entre os falantes é completa, ou seja, é possível manterem comunicação oral entre si falando cada um em sua língua materna. Os Xikrin reconhecem que existe a semelhança entre a sua língua e a do outro grupo, ou seja, que há unidade linguística entre a língua falada pelas duas nações Mẽbêngôkre, mas também reconhecem que há diferenças internas. Segundo o autor, os Xikrins são mesmo capazes de listar essas diferenças, pois são poucas e, portanto, conhecidas por ambos os grupos.

---

[8] Como o autor denomina os Mẽbêngôkre.

As diferenças internas nas variedades linguísticas faladas pelos Kayapó e Xikrin constituem diferenças dialetais. Para Salanova (2001, p. 13) o tempo transcorrido desde a divisão dos diversos grupos Mẽbêngôkre não foi suficiente para que a diferenciação dialetal seja significativa. Essas diferenças funcionam como marcadores de identidade de um grupo e são mais comuns nas línguas do que se pode pensar.

De acordo com Stout e Thomson (1974, p. 153), são observáveis pequenas diferenças na língua Mẽbêngôkre entre as falas dos homens e das mulheres, sobretudo nas exclamações e nas entonações. Salanova (2001, p. 14) corrobora essa ideia, conforme o autor, "as diferenças existente entre as falas Xikrin e Kayapó parecem ser quase que exclusivamente de nível lexical, em termos quantitativos se equiparam à diferença entre fala masculina e feminina". Segundo Salanova (2001, p. 15), há também algumas diferenças no nível fonológico, essas podem ser observáveis pela "(1) ausência de redução vocálica em partículas átonas (em Xikrin); (2) contração de /u/ e /ɯ/ pretônicos em radicais dissilábicos em mais contextos em Xikrin; (3) neutralização do contraste /r/ : /t/ diante de elemento consonantal em Xikrin".

Apesar das diferenças dialetais existentes entre os grupos Mẽbêngôkre decorrentes de cisões que deram origem aos referidos povos, a língua é uma característica de maior abrangência étnica, comprovando que a semelhança entre os mesmos vai além de uma cultura comum.

2.2.1 Os fonemas da língua Mẽbêngôkre

Stout e Thomson (1974)[9] descreveram fonologicamente a língua Mẽbêngôkre. Segundo sua descrição essa língua apresenta 33 fonemas, sendo 16 consonantais e 17 vocálicos.

Os fonemas consonantais são classificados em 3 séries: oclusivas, nasais e semivogais. As oclusivas se dividem em surdas e sonoras, as oclusivas surdas contrastam em 5 pontos de articulação: bilabial / p /, alveolar / t /, palatal / č /, velar / k / e glotal / ʔ /, enquanto as oclusivas sonoras contrastam em 4 pontos de articulação: bilabial / b /, alveolar / d /, palatal / ǰ / e velar / g /. As nasais também contrastam em 4 pontos de articulação: bilabial / m /,

[9] Os dados que serviram de fonte para os estudos das autoras foram coletados na aldeia de Porori no Parque Indígena do Xingu, entre janeiro de 1965 e fevereiro de 1970. À época o povo Porori era quase monolíngue, alguns homens conheciam apenas algumas palavras isoladas da língua portuguesa como nome de animais, por exemplo, aprendidas em viagens fora da aldeia ou no Posto Leonardo Villas Boas. Os informantes foram homens e mulheres de todas as idades e algumas crianças a partir dos 10 anos.

alveolar / n /, palatal / ñ / e velar / ŋ /. As semivogais contrastam em 3 pontos de articulação: lábio-alveolar / w /, alveolar / ř / e palatal / y /.

Assim, de acordo com Stout e Thomson (1974), as consoantes que compõem o quadro fonológico da língua Mẽbêngôkre podem ser representadas da seguinte forma:

Quadro 03 – Fonemas consonantais da língua Mẽbêngôkre.

		Bilabial	**Alveolar**	**Palatal**	**Velar**	**Glotal**
Oclusivas	**surdas**	p	t	č	k	ʔ
	sonoras	b	d	ǰ	g	
Nasais		m	n	ñ	ŋ	
Semivogais		w	ř	y		

Fonte: STOUT; THOMSON, 1974, p. 154.

Os 17 fonemas vocálicos se classificam em 10 orais e 7 nasais. As séries orais e nasais contrastam na posição da língua na boca: anterior, central e posterior. As vogais orais contrastam em 3 alturas da língua: alta, média e baixa, enquanto as nasais contrastam em duas alturas: alta e baixa. As vogais posteriores contrastam em arredondamento ou não arredondamento dos lábios. Stout e Thomson apresentam o quadro fonológico das vogais orais separado das vogais nasais.

Quadro 04 – Fonemas vocálicos orais da língua Mẽbêngôkre.

Orais	**Anterior**	**Central**	**Posterior**	
			não arredondada	**arredondada**
Alta	i		ï	u
Média	e		ë	o
Baixa	ɛ	a	ä	ɔ

Fonte: STOUT; THOMSON, 1974, p. 154.

Quadro 05 – Fonemas vocálicos nasais da língua Mẽbêngôkre.

Nasais	Anterior	Central	Posterior	
			não arredondada	arredondada
Alta	ĩ		ĩ̈	ũ
Baixa	ɛ̃	ã	ä̃	ɔ̃

Fonte: STOUT; THOMSON, 1974, p. 154.

D'Angelis (1996) transpôs os símbolos usados por Stout e Thomson (1974), no quadro fonológico do Mẽbêngôkre, pelos símbolos do IPA[10]. Assim, para os sons consonantais temos:

Quadro 06 – Fonemas consonantais da língua Mẽbêngôkre de acordo com o IPA.

		Bilabial	Alveolar	Palatal	Velar	Glotal
Oclusivas	**surdas**	p	t	t͡ʃ	k	ʔ
	sonoras	b	d	d͡ʒ	g	
Nasais		m	n	ɲ	ŋ	
Semivogais		w	ɾ	j		

Fonte: D'ANGELIS, 1996.

Para os sons vocálicos orais e nasais temos as seguintes representações:

Quadro 07 – Fonemas vocálicos orais e nasais da língua Mẽbêngôkre de acordo com o IPA.

	Anterior		Central		Posterior não arredondada		Posterior arredondada	
	Oral	**Nasal**	**Oral**	**Nasal**	**Oral**	**Nasal**	**Oral**	**Nasal**
Alta	i	ĩ			ɯ	ɯ̃	u	ũ
Média	e				==ɤ		o	õ
Baixa	ɛ	ɛ̃	a	ã	=ʌ============	ʌ̃	=ɔ	

Fonte: D'ANGELIS, 1996.

10 International Phonetic Alphabet (IPA). Em português: Alfabeto Internacional de Fonética.

2.2.2 A família Jê e o tronco Macro-Jê

De acordo com Rodrigues (2000, p. 15), as línguas indígenas da família Jê são consideradas como línguas amazônicas[11], ainda que sua intrusão tenha sido mais ou menos recente nessa região.

As línguas da família Jê são classificadas no tronco Macro-Jê. Existem divergências sobre a classificação dessas línguas nesse tronco linguístico. Apresentamos, neste trabalho, duas visões, a primeira baseada em estudos de Seki (2000) e a segunda baseada em estudos de Moore, Galúcio e Gabas Jr. (2008)[12].

Na primeira visão, o tronco Macro-Jê possui cinco famílias genéticas: Jê (com 27 línguas e dialetos), Bororo (com duas línguas), Botocudo (com apenas uma língua), Karajá e Maxakalí (cada uma com três línguas) e mais quatro línguas: Guató, Ofayé, Rikbaktsá e Yaté ou Fulniô (SEKI, 1999, p. 259-260; 2000, p. 239). De acordo com Seki (1999; 2000), as línguas e os dialetos que compõem o tronco Macro-Jê são falados em território brasileiro, particularmente em regiões de campos e cerrados, que compreendem desde o sul dos estados do Maranhão e do Pará, passando pelos estados do centro-oeste, até os estados do sul do país. Ou seja, além do Pará não há indícios de que o tronco Macro-jê esteja presente em outros estados da região norte como, por exemplo, Rondônia, nem em estados do nordeste.

Vejamos o quadro de classificação das línguas indígenas do tronco Macro-Jê segundo Seki (2000):

---

[11] São consideradas línguas amazônicas as línguas indígenas faladas por povos que habitam as áreas banhadas pelo sistema fluvial do rio Amazonas.

[12] O texto dos autores citados foi retirado de um site na internet não contendo número de páginas. Dessa forma toda referência ao texto será feita através do ano. Disponível em: <http://prodoc.museudoindio.gov.br/down/O_Desafio_de_Documentar_e_Preservar_as_Linguas_Amazonia-revisada.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.

Quadro 08 - Classificação das línguas indígenas do tronco Macro-Jê.

TRONCO	FAMÍLIA	LÍNGUA
Macro-Jê	**Jê**	Akwén (akwë)
		Xakriabá (xikriabá)
		Xavante (a' wë)
		Xerente (akwë)
		Apinayé
		Kaingang (coroado)
		Kayapó
		Gorotíre
		Kararaó
		Kokraimôro
		Kubenkrangnotí
		Kubenkrankêgn
		Mekrangnotí
		Tapayúna
		Txukahamãe (mentuktíre)
		Xikrín (xikrï)
		Kren-akarore [Panará – LS]
		Suyá
		Timbíra
		Canela apãniekrá
		Canela Ramkókamekrá
		Gavião do Pará (Parakáteye)
		Gavião do Maranhão (pukobyé)
		Krahô
		Krëyé (krenyé)
		Krikatí (krinkatí)
		Xokléng (aweikoma)
	Bororo	Boróro (boóro oriental, orarí)
		Umutína (Barbados)
	Botocudo	Krenak – Nakrehé
	Karajá	Javaé
		Karajá
		Xambioá
	Maxakalí	Maxakalí
		Pataxó
		Pataxó hãhãhãe
	Outras línguas	Guató
		Ofayé (Ofayé-Xavánte)
		Rikbaktsá (Erikbaktsá, Arikpaktsá)
		Yatê (Fulniô, Karnijó)

Fonte: SEKI, 2000, p. 249.

Na segunda visão, defendida por Moore, Galúcio e Gabas Jr. (2008), a classificação do tronco Macro-Jê é organizada de forma um pouco diferente da ilustrada por Seki (2000). Entre os dois estudos se observa, porém, a intersecção de quase uma década. No quadro organizado por Moore, Galúcio e Gabas Jr., observamos que se apresenta como dialetos e/ou grupos o que Seki considerou como língua. Verificamos também que Moore, Galúcio e Gabas Jr. (2008) classificam cinco famílias linguísticas a mais que o estudo anterior, isto é, de Seki (2000). São as línguas Guató, Ofayé, Rikbaktsá, Yathê e Jabuti. As quatro primeiras, no estudo de Seki, são consideradas como línguas, não chegando ao status de família linguística. A família linguística Jabuti, por sua vez, é apresentada no estudo de Moore, Galúcio e Gabas Jr. (2008) como pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê. A presença dessa família no tronco Macro-Jê se constitui a grande diferença entre os dois estudos.

A inclusão da família Jabuti no tronco Macro-Jê ocorreu após estudos realizados por Ribeiro e Van der Voort (2005; prelo). Os autores fornecem evidências lexicais e gramaticais que confirmam a hipótese levantada por Curt Nimuendajú (2000), ainda em 1935, sobre a conexão entre Jabuti e Macro-Jê. De acordo com as pesquisas de Ribeiro e Van der Voort (2005; prelo) e Van der Voort (2007; 2008), a família linguística Jabuti é provavelmente um ramo do tronco linguístico Macro-Jê, comprovando “que esse importante tronco se estendeu ao sul de Rondônia há mais de 2.000 anos, forçando uma revisão das ideias sobre a pré-história dos povos Macro-Jê” (MOORE; GALÚCIO; GABAS JR., 2008).

Vejamos a classificação proposta por Moore, Galúcio e Gabas Jr. (2008)[13]:

[13] Quadro adaptado a partir da classificação proposta por Moore, Galúcio e Gabas Jr. (2008).

Quadro 09 - Classificação das línguas indígenas do tronco Macro-Jê.

TRONCO	FAMÍLIA	LÍNGUA	DIALETOS/GRUPOS
Macro-Jê	**Boróro**	Boróro	
	Guató	Guató	
	Jabuti	Djeoromitxí (Jabutí)	
		Arikapú	
	Jê	Akwén	Xakriabá
			Xavante
			Xerénte
		Apinayé	
		Kaingáng	Kaingáng do Pará
			Kaingáng de Santa Catarina
			Kaingáng do Rio Grande do Sul
		Kayapó (Mebengokre)	Gorotire
			Kararaô
			Kokraimoro
			Kubenkrankegn
			Menkrangnoti
			Mentuktíre (Txukahamãe)
		Panará (Kren-akore, Kren-akarore)	
		Suyá	Suyá
			Tapayúna (Beiço-de-pau)
		Timbíra	Canela Apaniekra
			Canela
			Ramkokamekra
			Gavião do Pará (Parkateyé, Kyikatêjê, Akrâtikatêjê)
			Gavião do Maranhão (Pukobiyé)
			Krikatí (Krinkatí)
		Xokléng	
	Karajá	Karajá	Javaé
			Karajá
			Xambioá
	Krenák	Krenák	
	Maxakalí	Maxakalí	
	Ofayé	Ofayé (Opayé, Ofayé-Xavante)	
	Rikbaktsá	Rikbaktsá (Erikpaksá)	
	Yathê	Yathê (Iatê, Fulniô, Carnijó)	

Fonte: MOORE, GALÚCIO E GABAS JR., 2008.

Como observado nos dois quadros acima ilustrados, a família linguística Jê é a principal família do tronco Macro-Jê. Nas palavras de Rodrigues (1986, p. 47), a família Jê é "o constituinte maior do tronco Macro-Jê", pois possui muitas línguas ou dialetos, além de reunir línguas faladas em áreas entre o cerrado no Brasil central e a floresta Amazônica.

De acordo com Reis Silva (2001, p. 1), "as línguas da família ainda faladas na atualidade se agrupam naturalmente em três ramos: Jê setentrional, Jê central e Jê meridional", conforme se verifica abaixo.

Quadro 10 - Línguas da família Jê classificadas em três ramificações.

Jê setentrional	Jê central	Jê meridional
Mebengokre (Kayapó, Xikrin) Apinayé Suyá Panará Timbira (Ramkokamekra, Apãnjekra, Krahô, Krikati, Pykobje, Parkatejê)	Xavante Xerente	Kaingang Xokleng

Fonte: REIS SILVA, 2001, p. 2.

A língua Mẽbêngôkre faz parte, portanto, do ramo Jê setentrional juntamente com as línguas Apinayé, Suyá, Panará e Timbíra. A similaridade entre as línguas Mẽbêngôkre, Suyá, Apinayé e Timbíra, isto é, a grande proximidade entre os vocabulários, outrora mencionada, é justificada porque essas línguas estão territorialmente próximas, compartilhando do mesmo ramo, o Jê setentrional.

2.2.3 A situação linguística do Mẽbêngôkre

O Mẽbêngôkre, apesar do contato com a sociedade não indígena, é a língua usada em interação nas aldeias. Reis Silva afirma que "praticamente todas as crianças e adolescentes até uns 15 anos de idade são absolutamente monolíngues em Mẽbêngôkre, apesar de conhecerem algumas palavras em português" (2001, p. 3). Corroborando a afirmação da autora, Salanova (2001, p. 13) relata que na faixa entre 15 e 45 anos há muitos homens que conhecem o português e podem fazer uso instrumental dessa língua. Vale ressaltar, contudo, que devido ao grande número de aldeias desse grupo indígena e aos anos que se passaram após a elaboração dos referidos estudos a situação linguística dos Mẽbêngôkre pode ter mudado. Salanova (2001) inclusive já alertava que a idade em que as crianças Mẽbêngôkre são expostas ao português tem diminuído nos últimos anos. Em 2001 já era possível encontrar alguns rapazes, na aldeia Mekrãknõti, entre 10 e 15 que já falavam fluentemente a língua portuguesa, segundo o autor.

Infelizmente não é possível afirmar, ao certo, quantos Mẽbêngôkre são monolíngues em sua língua materna e quantos são bilíngues. Moore, Galúcio e Gabas Jr. (2008) afirmam que ainda se sabe muito pouco sobre o número de falantes de cada língua indígena, dada a dificuldade que se tem para coletar tais informações. Os autores chamam atenção para outro problema: há certa tendência de confundir a população de um grupo com o número de indivíduos que falam a língua fluentemente, assim sendo, qualquer número que se aponte fica apenas na estimativa.

Pela necessidade cada vez mais forte do relacionamento entre os Mẽbêngôkre e os não índios, muitos desses indígenas têm aprendido a língua portuguesa, seja por motivação de comércio, de escolarização, de compreensão do mundo e das circunstâncias que afetam o povo. Logicamente, isso ocorre com mais intensidade em aldeias próximas às cidades como é o caso de Gorotire, no sul do Pará. O homem Mẽbêngôkre é aquele indivíduo que mais se expõe e que sai da área indígena com mais frequência e facilidade. Dessa forma, pode-se pensar que o conhecimento da língua portuguesa é mais recorrente e se limita a eles. Culturalmente as mulheres não falam língua portuguesa, mas isso não significa que elas não conheçam a língua. O grau de conhecimento da língua portuguesa está condicionado, portanto, ao contato e ao isolamento em que cada comunidade se encontra.

Sousa (2001, p. 252) relata o interesse dos Mẽbêngôkre da aldeia Gorotire em aprender a língua portuguesa. Os índios daquela aldeia viam essa língua como um instrumento para melhorar as condições dos negócios com o branco. Eles não demonstravam interesse apenas pela língua dos brancos, acreditavam que seria vantajoso também aprender aritmética e os modos culturais dos kuben[14].

Mesmo que a situação linguística, acima exposta, ainda persista nas aldeias Mẽbêngôkre, não é seguro afirmar que essa língua indígena esteja fora de perigo de extinção, pois dentro do território nacional brasileiro ela se encontra em contexto bilíngue, em que as línguas minoritárias[15], as línguas indígenas, estão em conflito com a língua de prestígio, nesse caso, a língua portuguesa. Sabe-se que o contato entre indígenas Mẽbêngôkre e os kuben se intensificou nos últimos anos, o que permite cogitar que talvez hoje eles conheçam um número maior do vocabulário português e que tenham assimilado a ideia errônea, porém

---

[14] Forma como os Mẽbêngôkre denominam os “brancos”, não índios.

[15] Por línguas minoritárias utilizamos neste estudo o conceito de Ferraz (2007). São minoritárias as línguas faladas por grupos de pessoas num país que tem por oficial uma língua diferente, ou seja, são línguas naturais tradicionalmente usadas por parcelas da população de um país e que não se confundem com dialetos da língua oficial.

muito difundida entre os povos indígenas, de que a língua dos brancos é superior à sua. O que não é bom, pois estimula o desuso da língua de menor prestígio, a qual fica prejudicada.

Vale ressaltar que a vitalidade de uma língua não está relacionada somente ao número de falantes que a utilizam, mas está também condicionada ao valor social que essa língua representa para os falantes de uma dada comunidade.

Moore, Galúcio e Gabas Jr. (2008) são enfáticos quando dizem que "todas as línguas indígenas estão em risco de extinção". Deste modo, considerando a veracidade da afirmativa dos autores, podemos dizer que o Mẽbêngôkre também é uma língua indígena em risco de extinção, dadas às circunstâncias em que essa língua se encontra.

2.2.4 A escrita Mẽbêngôkre

Conforme Reis Silva e Salanova (2001), a escrita Mẽbêngôkre surgiu motivada pelo evangelismo. Em 1972 os missionários da Sociedade Internacional de Linguística (SIL)[16] entraram em contato com o povo de uma das aldeias Mẽbêngôkre, mais especificamente com a aldeia Mekrãknôti do Pará, para evangelizá-los e alfabetizá-los em língua indígena, visto que era esse o principal propósito da existência dessa instituição norte-americana no Brasil.

Aprender a língua indígena para os missionários do SIL era um meio para a doutrinação. Para que seu trabalho fosse colocado em prática, os missionários precisavam traduzir o Novo Testamento da Bíblia em uma dada língua indígena e tornar os índios leitores, por isso tinham a preocupação em desenvolver um sistema ortográfico para as línguas indígenas, nesse caso, para a língua Mẽbêngôkre. Como parte de seu trabalho estava a alfabetização dos índios em sua língua materna. Assim, em 1974 o SIL entregou aos Mẽbêngôkre um sistema de escrita ortográfica que, segundo Reis Silva e Salanova (2001, p. 333), desde então só tem sofrido algumas modificações por determinação dos próprios missionários, quando estes julgam que a transformação facilitará a leitura aos Mẽbêngôkre.

Ao falar sobre o surgimento da escrita entre os Mẽbêngôkre, Reis Silva e Salanova (2001) colocam em foco de discussão duas problemáticas envolvendo a aquisição dessa modalidade de língua pelo referido povo. A primeira consiste no modo como os índios foram

---

[16] O extinto Summer Institute of Linguistics (Instituto Linguístico de Verão), atual Sociedade Internacional de Linguística, (SIL), congregava linguistas missionários que visavam a tradução da Bíblia nas diferentes línguas indígenas. Os brasileiros se referem ao SIL enquanto Instituto fazendo uso do gênero masculino. Quando a instituição mudou de nome para Sociedade Internacional de Linguística passou-se a usar o feminino. Essa mudança na denominação buscou manter a mesma sigla usada anteriormente.

alfabetizados. Ao abordar o assunto, os autores deixam a impressão de que a alfabetização dos Mẽbêngôkre, em sua língua materna, se deu em consequência dos objetivos do SIL em pregar o cristianismo entre os povos indígenas. Eles afirmam que, nesse contexto, a postura missionária com relação à escolarização reflete premissas do bilinguismo de transição, em que a língua indígena se tornava objeto de ensino-aprendizagem não especificamente com o objetivo de letramento, mas para que a meta do SIL, acima mencionada, fosse atingida.

Segundo Reis Silva e Salanova (2001, p. 335), a alfabetização do SIL consistia "em passar pelas três cartilhas missionárias e ser bons leitores na sua língua (o papel dado à atividade de escrever é mínimo)". Objetivo que, de acordo com relatos de uma missionária do SIL aos autores supracitados, era alcançado, pois todos os alfabetizados conseguiam ler, embora ainda tivessem dificuldades ao escrever. Para essa missionária, a dificuldade na escrita era atribuída à interferência do português, mas para Reis Silva e Salanova a causa do problema era muito maior. O problema devia-se, "além da dificuldade do sistema ortográfico empregado, ao fato de que para o SIL a ênfase é na leitura, com mira na evangelização" (2001, p. 241), ou seja, pouco era feito pela produção escrita.

Reis Silva e Salanova (2001, p. 335) relatam que, apesar de os Mẽbêngôkre manifestarem uma imensa vontade em aprender a língua portuguesa, os missionários do SIL nunca deram aulas de português, pois partiam do pressuposto de que os índios precisavam aprender a própria língua antes de aprender português. Essa atitude era justificada pelo fato da língua materna ser sempre a mais adequada para a alfabetização e, em se tratando dos Mẽbêngôkre, também se justificava devido ao fato de as crianças em idade escolar serem monolíngues bem como dentre os jovens haver poucos conhecedores da língua portuguesa.

Segundo os autores, mais tarde essa mesma justificativa foi usada pelos assessores dos Cursos de Formação de Professores Indígenas para argumentar em favor dos módulos de Língua Indígena e de Antropologia nesses cursos. Tal justificativa foi criticada por Reis Silva e Salanova. Para eles,

> se o principal argumento em favor da utilização da língua indígena continua sendo este, não nos distanciamos do bilinguismo de transição. A língua é empregada enquanto útil, mas nunca chega a ser veículo de conhecimento na escola. A desvalorização da língua indígena que essa prática implica é evidenciada pelo fato de que os jovens que estão frequentando a escola [...] considerem sua língua como "menos completa" e "pobre" em relação ao português, pois não são capazes de traduzir as noções que são transmitidas na escola (2001, p. 339-340).

Em suma, os autores deixam transparecer que, desde os tempos dos missionários do SIL até o momento por eles relatado, os índios Mẽbêngôkre não têm controle sobre o que lhes é ensinado. Naquela época, o modo como os índios dessa comunidade eram alfabetizados em sua língua materna não se tratava de uma escolha dos próprios, mas de uma imposição do SIL. Hoje, segundo os próprios autores (2001, p. 338), o Programa de Formação de Professores chega "de certa forma, como um pacote já montado, cuja organização é pouco compreendida ou controlada pelas comunidades".

Outra problemática envolvendo a escrita, apontada por Reis Silva e Salanova (2001, p. 341), se refere ao sistema ortográfico elaborado pelo SIL. Segundo os autores, até a publicação de seu trabalho, o sistema ortográfico da língua Mẽbêngôkre entregue pelo SIL ainda era o único utilizado para a alfabetização, apesar dos problemas apresentados. Dentre os problemas desse sistema ortográfico os autores citam o fato de a escrita ser inspirada em uma versão fiel da fala, ou seja, "as letras são os sons" (2001, p. 345). Para eles, "usos tais como o sinal | : | para marcar alongamento, [...], formas enfáticas de |RAX| "grande" [...], reforçam esta concepção de escrita" (2001, p. 345), por exemplo.

Segundo Reis Silva e Salanova, muitos dos pontos problemáticos surgem porque a escrita não pode corresponder à realidade fonética. Eles explicam que

> em alguns casos, ocorre uma neutralização, e a escrita sobredetermina a fala (i.e., vários grafemas podem corresponder ao mesmo som). Quando isso ocorre (por exemplo, ao se neutralizar o contraste entre /p/ e /m/ final), os falantes querem ouvir uma mudança, mas não são capazes. Em outros casos os falantes sentem intuitivamente uma diferença, mas não encontram os recursos para escrevê-la. Isso ocorre com a letra | Ã |, que apresenta tanto /ã/ como /ʌ̃/. Em outros casos, ainda, a realização de um fonema se afasta muito do som normalmente representado pela letra que lhe corresponde, e os falantes se recusam a representá-lo da mesma forma. Isto é, de maneira muito simplificada, o que ocorre com o | R | final da grafia do SIL, que representa sequências de /r/ mais vogal.
> Ainda no caso de segmentação em palavras, a segmentação como critério fonético leva, em alguns casos extremos, ao uso de espaços para separar sílabas (unidades foneticamente reconhecíveis). Este uso nos afasta ainda mais da possibilidade de reconhecer as palavras como domínio para a discussão e eventual padronização da escrita (2001, p. 345-346).

A escrita fonética causa dificuldade no uso do alfabeto do SIL, mesmo assim os autores afirmam que os usuários da língua Mẽbêngôkre não conseguiram se desvencilhar da convicção de que a escrita é fonética (2001, p. 347). Eles relatam que, em novembro de 1996, quando participaram de um Curso de Formação de Professores Indígenas na Terra Indígena do Xingu, existiam alguns professores Mẽbêngôkre querendo discutir sobre a ortografia de

sua língua, a discussão foi iniciada, porém esses professores não possuíam argumentos suficientes para convencer os "intransigentes" e "autoritários"[17] Mẽbêngôkre alfabetizados pelo SIL, pertencentes às aldeias do estado do Pará. Assim, apesar das queixas de alguns indígenas Mẽbêngôkre do estado do Mato Grosso, tal escrita se consolidava como oficial.

Reis Silva e Salanova (2001, p. 341) afirmam que "a discussão sobre ortografia se perfila como um problema espinhoso, que não se limita ao campo linguístico". Não nos cabe, porém, adentrar nessas questões, assim, nos limitaremos a apresentar os problemas em torno da escrita Mẽbêngôkre apenas do ponto de vista da linguística. Entendemos que a ortografia é uma questão de convenção. Para fazer uso de uma mesma ortografia, os povos que a usam devem estar em concordância com seus diferentes aspectos.

Segundo os organizadores de Cursos de Formação de Professores Indígenas, hoje, circulam pelos menos duas versões da escrita Mẽbêngôkre[18] entre esse povo indígena, cada uma das versões é adotada por um grupo de professores dessa etnia. Ou seja, existem dois grupos de professores Mẽbêngôkre que fazem uso de dois sistemas ortográficos distintos. Um grupo corresponde aos professores mais velhos alfabetizados pelo SIL, o outro grupo diz respeito aos professores que participam dos Cursos de Formação de Professores Indígenas, isto é, com escolarização formal mais atual. Aquele grupo ainda adota o alfabeto apresentado pelo SIL em 1974, enquanto este adota uma versão corrigida, daquele alfabeto, pela linguista Lucy Seki, quando essa contribuiu junto aos Mẽbêngôkre como assessora linguística do grupo, a partir de 2006. Vale ressaltar que infelizmente não tivemos acesso a versão do alfabeto Mẽbêngôkre corrigida por Seki, portanto não podemos destacar as diferenças e, até mesmo, as semelhanças entre as duas versões.

Seki[19] reviu a questão do sistema ortográfico junto aos índios Mẽbêngôkre, a fim de tornar a escrita dessa língua mais prática. De acordo com Seki, ela apresentava os sons e as possíveis letras que poderiam grafá-los e os índios decidiam qual grafia adotar. Ainda segundo a autora, a dificuldade de estabelecer um sistema ortográfico da língua Mẽbêngôkre se deve ao fato de a língua ter muitos segmentos nasais e diacríticos que precisam ser representados graficamente.

---

[17] Formas utilizadas pelos referidos autores, ao longo de seu trabalho, para se referir aos índios Mẽbêngôkre alfabetizados pelo SIL.

[18] As informações compartilhadas doravante foram obtidas em conversa pessoal com Nayara da Silva Camargo, doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por sua vez, adquiridas em conversa com Maria Elisa Leite, coordenadora do Projeto de Formação de Professores Mẽbêngôkre, Panará e Tapajuna – FUNAI.

[19] Informação dada pela autora em conferência de abertura do III Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários da Amazônia (CIELLA), em abril de 2011.

Os atuais livros didáticos produzidos por professores Mẽbêngôkre apresentam a versão ortográfica corrigida por Seki, auxiliada por professores da etnia. Esses livros são resultados das oficinas produzidas durante os cursos de formação.

Quanto à participação dos professores indígenas no currículo dos Programas de Formação de Professores Indígenas, baseado nos Referenciais para Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002), podemos dizer que as elaborações de propostas para a formação desses profissionais nativos, em contexto intercultural, são construídas com a coparticipação de índios e não índios, por meio de uma equipe constituída por profissionais sensíveis às demandas políticas das comunidades e com experiências acumuladas com o ensino e a formação de educadores em situações de diversidade cultural (BRASIL, 2002, p. 33). Ou seja, tanto os professores, quanto a comunidade indígena tem papel ativo na decisão sobre o currículo dos cursos de formação, não deixando, portanto, a decisão, única e exclusivamente, nas mãos dos coordenadores dos programas. O Referencial afirma que

> O desenho do currículo de formação de professores não se confunde, portanto, com uma "grade" montada pela equipe técnica, à parte dos contextos coletivos de formação e de discussão junto com as comunidades indígenas, suas variadas formas de representações e os demais atores institucionais. Ao contrário, o currículo ganha o formato de um documento sempre aberto, entendido como registro e reflexão sobre as práticas educacionais em curso ao longo do desenvolvimento curricular. Sua flexibilidade advém do contexto das relações e negociações entre os professores indígenas entre si, as demandas diversas que representam, as referências comunitárias que estes trazem. Também está influenciado pela participação dos assessores das diversas especialidades e procedências institucionais, com suas visões de mundo, enfoques pedagógicos e ideologias políticas, e as contribuições das suas áreas de estudo, seja a linguística, a matemática, a geografia, a antropologia, etc. (BRASIL, 2002, p. 34).

No contexto das línguas indígenas não é raro nos depararmos com problemas envolvendo a escrita como esses ocorridos entre os Mẽbêngôkre. As sociedades indígenas, de um modo geral, são povos ágrafos, isto é, povos de tradição oral que estão, aos poucos, adentrando o universo da escrita, em que tudo é muito diferente do que eles estavam acostumados, e até que se consolide a apropriação da escrita por esses povos, as comunidades indígenas ainda terão que resolver muitas questões sobre ortografia.

2.2.5 O alfabeto Mẽbêngôkre

O alfabeto oficial Mẽbêngôkre foi aprovado e publicado no dia 29 de outubro de 1974 no Diário Oficial, portaria 211/N da FUNAI (SOUSA, 1996, p. 1). O mesmo foi elaborado pelo SIL que, por sua vez, o reproduziu em suas cartilhas a fim de alfabetizar índios Mẽbêngôkre em sua língua materna. Esse alfabeto também foi utilizado para a elaboração de dicionário, gramáticas, listas de vocabulários e listas de verbos em língua Mẽbêngôkre.

Stout e Thomson (1974) descreveram 33 fonemas na língua Mẽbêngôkre, sendo 16 fonemas consonantais e 17 vocálicos. Em nossas observações encontramos 34 grafemas diferentes para representar os fonemas dessa língua, ou seja, um grafema a mais que o número de fonemas. Isso se deve ao fato de existirem dois grafemas diferentes para simbolizar um único fonema, ou seja, os grafemas “y” e “j” representam o fonema /y – j/ (ver exemplos no quadro abaixo). Verificamos também que o grafema “y” representa não apenas um fonema consonantal, mas também representa um fonema vocálico, nesse caso o fonema /ï - ɯ/. Do mesmo modo que o grafema “y”, o grafema “w” representa tanto um fonema consonantal /w/, quanto um fonema vocálico /ë - ɤ/ (ver exemplos no quadro abaixo). Ou seja, nessa língua existem dois grafemas, “y” e “w” que se repetem no quadro consonantal e no vocálico. Considerando essas informações, apresentamos no quadro do alfabeto Mẽbêngôkre 17 grafemas representando consoantes e 19 grafemas representando vogais. Dentre as vogais 12 grafemas representam sons orais e 7 representam sons nasais.

No quadro abaixo apresentamos o alfabeto Mẽbêngôkre. Vale ressaltar que as informações contidas nesse quadro resultam de nossas observações em bibliografias sobre a língua Mẽbêngôkre consultadas para este trabalho, ou seja, são conclusões que obtivemos por meio de nossa análise.

Quadro 11 – Alfabeto Mẽbêngôkre (versão SIL).

GRAFEMAS	FONEMA	MẼBÊNGÔKRE[20]	PORTUGUÊS
p	/p/	**p**idjô	fruta
b	/b/	**b**ãm	pai
t	/t/	ka**t**õk	espingarda
d	/d/	**d**uj**d**uj	gaivotinha
x	/ č/ /t͡ʃ/	kara**x**u	colher
dj	/ ǰ / /d͡ʒ/	**dj**u**dj**ê	arco
k	/k/	**k**i**k**re	casa
g	/g/	bày**g**o**g**o	arroz
'	/ ˀ / / ʔ /	pi'ok	folha
m	/m/	ku**m**ex	muito
n	/n/	**n**a	chuva
nh	/ ɲ /	**nh**ô**nh**	urubu
ng	ŋ	**ng**ra	paca
w	/w/	**w**e**w**e	borboleta
r	/ ř / / ɾ /	**r**ô**r**ô	cupim
y – j	/y/ /j/	**y**àt – **j**àt ma**y**-re – ma**j**re du**j**du**j**	batata caranguejo gaviotinha
i	/i/	k**i**kre ap**j**êti	casa tatu
ĩ	/ĩ/	k**ĩ**	cabelo
ê	/e/	djudj**ê**	arco
e	/ɛ/	kikr**e**	casa
ẽ	/ɛ̃/	kat**ẽ**	abóbara
a	/a/	**a**ngrô	porco do mato

[20] As palavras exemplificadas nesse quadro foram retiradas da série de Cartilhas Kayapó Me Banhô Pi'ôk.

ã	/ã/	bãm	pai
y	/ɨ/ /ɯ/	mry	animal, caça ou carne
ỹ	/ɨ̃/ /ɯ̃/	tỹm	cair
ỳ **ò** **w**	/ë/ /ɤ/	mrỳ'êti kwòr(o) kukuw	gato maracajá mandioca cortar castanha
à	/ä/ /ʌ/	kà	canoa
ã	/ä̃/ /ʌ̃/	rã'ã	ainda
u	/u/	kubyt	macaco guariba
ũ	/ ũ/	mrũm	formiga
ô	/o/	kudjô	descascar
õ	/õ/	katõk	espingarda
o	/ɔ/	bàygogo	arroz

Fonte: AUTORA DA PESQUISA, 2012.

2.3 OS POVOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO

Os povos indígenas e a educação é um tema muito abrangente e não esgotado, muito pelo contrário, sua discussão aflorou nos últimos anos no campo educacional brasileiro. Assim sendo, consideramos necessária sua abordagem neste trabalho e a realizaremos da seguinte forma: tratando das formas específicas de educação realizadas por indígenas em terra brasileira; relatando as ações educacionais jesuíticas voltadas para povos indígenas; apresentando as políticas nacionais que subsidiaram e que subsidiam a educação escolar indígena após o colonialismo, isto é, a formação do Estado brasileiro; e comentando os cursos que preparam, tanto em nível médio, quanto em nível superior, os profissionais indígenas para atuarem na educação escolar indígena de suas referidas comunidades nativas.

Segundo o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE, 2004), os indígenas que habitavam a terra brasílica desconheciam a instituição escola, porém adotavam

formas próprias de reprodução de saberes que eram desenvolvidos e transmitidos por meio da tradição oral, em seus idiomas próprios, sem precisar da escrita alfabética. Ou seja, desde que se teve conhecimento da existência de povos indígenas, sabe-se que cada uma dessas sociedades já possuía um processo próprio de educação pelo qual internalizava em seus membros um modo particular de ser, de garantir sua sobrevivência e sua reprodução. Esse processo é denominado, segundo o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), educação indígena.

De acordo com o Parecer 14/99, a educação indígena

> diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. [...] Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições considerados fundamentais (BRASIL, 1999 *apud* BRASIL, 2007, p. 94).

Por olharem o mundo e os fatos da vida de um modo particular, os indígenas possuem uma filosofia de educação sobre os processos e as condições de transmissão da cultura, sobre a natureza dos saberes ensinados e sobre as funções sociais da educação muito diferente da filosofia educacional adotada pelos brancos. Em seu processo educativo alguns elementos valorizados pela cultura não índia são dispensáveis. Um desses elementos é a figura do professor.

Nas sociedades indígenas qualquer indivíduo adulto da comunidade poderia ser um agente de educação, daí a educação indígena se constituir como um processo em que os membros da comunidade socializam conhecimentos culturais às novas gerações, com intuito de dar continuidade aos valores e instituições considerados fundamentais para o grupo. Dentro desse processo, de acordo com o professor Mandulão (2003, p. 131), "os mais velhos sempre tiveram um papel muito importante na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens. São eles os responsáveis pelo relato das histórias antigas, das restrições de comportamento, das nossas concepções de mundo, etc." Nas comunidades indígenas os mais velhos são bastante respeitados, pois são considerados a memória viva da comunidade, a voz da experiência. Sua missão dentro das sociedades indígenas consiste em explicar às crianças os conhecimentos do seu povo, a fim de que sua cultura continue a ser propagada de uma geração a outra.

Outros elementos do processo educacional da cultura não índia que são dispensáveis à educação indígena dizem respeito ao espaço e à situação de aprendizagem. A educação

indígena tradicional não ocorria no espaço escolar, isto é, na sala de aula, nem ocorria em situações artificiais, pois, de acordo com os processos e as condições de transmissão da cultura indígena, era sempre possível aprender algo em qualquer tipo de relação social. A educação indígena era construída diariamente, em coletividade, com a participação de todos os integrantes da comunidade, ou seja, os povos indígenas partiam do princípio de que todos educavam todos em qualquer situação do cotidiano. Assim, a criança era instruída tanto pela família quanto pelas relações diárias na aldeia.

De acordo com Mandulão, toda e qualquer situação cotidiana servia de cenário para se aprender, até mesmo quando a criança se utilizava de um brinquedo[21] ela estava em situação de aprendizagem, visto que "os seus brinquedos são miniaturas dos instrumentos que posteriormente ela irá utilizar em sua vida de adulto" (2003, p. 131).

Ao tratar sobre educação indígena, Santos (2006 *apud* SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 6) afirma que o processo educativo indígena ocorre durante todo o ciclo de vida de uma pessoa, haja vista que a educação indígena tem como função social a formação da pessoa. A formação do caráter indígena se faz necessária para garantir a sobrevivência cultural de uma dada comunidade. O indígena forma o seu cidadão a partir de suas heranças históricas, do respeito aos seus ancestrais e aos seus valores e da prática de sua cultura e ritos. A língua enquanto elemento cultural apresenta-se como imprescindível para a formação do ser indígena, visto que é também por meio dela que o índio expressa seus ensinamentos, pensamentos, filosofias e mitos e pratica seus rituais. Dessa forma, a perda linguística dentro do contexto indígena constitui-se como uma das mais significativas, porque, além de afetar a diversidade linguística, também envolve outros aspectos sociais como cultura e identidade.

A natureza dos conhecimentos transmitidos na educação indígena é sintetizada por Melià (1979, p. 25 *apud* SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 9). Esses conhecimentos organizam e orientam o processo pedagógico indígena, são eles: a) conhecimento para o homem controlar a natureza; b) conhecimento para o homem se relacionar consigo mesmo e com os outros; c) conhecimento para o homem se relacionar com o sagrado. São conhecimentos necessários que refletem na vida em grupo, na vida familiar, na manutenção de suas atividades econômicas, religiosas, políticas, na preservação de seus costumes e de sua identidade.

A partir de 1500, com a chegada dos colonizadores, os modos próprios de educar dos indígenas, isto é, a educação indígena dividiu seu espaço com a educação escolar indígena. Como o próprio nome sugere, trata-se de processos educativos desenvolvidos dentro da

[21] A título de exemplificação citamos a boneca de barro, brinquedo típico da cultura karajá; a peteca usada pelas crianças parkatêjê; e a bola.

instituição escolar destinados ao adestramento e "domesticação" de indígenas do sexo masculino. Essa educação inaugurou-se de modo totalmente diferente do que se tem e do que se quer hoje em termos de educação escolar indígena. Nasceu a serviço das ideologias da Coroa Portuguesa, por isso não atendia em nenhum sentido aos interesses dos povos indígenas, antes era uma ferramenta usada para o aniquilamento cultural dos primeiros habitantes da terra brasílica. O resultado dessa prática colonizadora culminou na extinção de muitos povos indígenas e, consequentemente, a redução das suas línguas e culturas.

De acordo com Rodrigues (2003), estima-se que somente na Amazônia brasileira havia cerca de 700 línguas indígenas antes da penetração europeia. Se realmente esse número representa uma aproximação da realidade amazônica daquela época, isso significa dizer que mais da metade das línguas indígenas existentes antes da colonização europeia nessa região se perdeu. Apesar da redução quantitativa, Rodrigues (2003) afirma que a Amazônia ainda é uma das regiões de maior diferenciação linguística do mundo, com mais de 50 famílias linguísticas.

A prática política adotada pelos colonizadores, com o intuito de desarticular a identidade étnica e eliminar língua e cultura indígena, segundo Duarte (2009), permeou toda política educacional destinada aos povos indígenas do período colonial e desconsiderou toda e qualquer tradição educativa dos povos indígenas, ou seja, os colonizadores ignoraram as instituições educativas indígenas e a forma desses povos transmitirem conteúdos e conhecimentos.

Com a chegada dos Padres Jesuítas, em 1546, inaugurava-se a primeira fase da educação escolar indígena e da educação brasileira. Os Jesuítas foram os primeiros professores em terra brasílica e exerceram essa função até meados do século XVIII, com a chegada do Marquês de Pombal. Segundo Simas e Pereira (2010), os religiosos da Companhia de Jesus, além de colocar em prática o objetivo da Coroa Portuguesa, pretendiam implantar o poder da Igreja, defendendo e propagando a fé. As primeiras experiências escolares dos povos indígenas em terra brasílica ocorreram em um contexto em que o poder político e econômico estava associado ao poder evangelístico.

Visando alcançar seu objetivo, os Jesuítas construíram as primeiras escolas que, por sua vez, eram atreladas às igrejas. Assim, é possível afirmar que a base da educação escolar indígena foi erguida sob os alicerces da catequese e da colonização. As escolas Jesuítas eram regulamentadas pelo *Ratio Studiorum*, um documento escrito por Inácio de Loiola.

Segundo Grupioni (2006, p. 43), a escola chegou para os indígenas impondo-se por meio de diferentes modelos e formas. A imposição de modelos educacionais alheios à

filosofia educativa dos povos indígenas seria uma estratégia dos colonizadores para acabar com a diversidade cultural e, consequentemente, linguística em terra brasileira. Na prática escolar, isto é, na educação formal, se transmitia conhecimentos valorizados pela cultura europeia, ensinava-se a língua portuguesa e usava-se a língua indígena apenas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem daquela língua e dos conhecimentos valorizados pelos dominantes. Na escola indígena daquela época a língua indígena servia apenas para tradução e, em alguns casos, chegava a ser mesmo proibida. Essas práticas eram adotadas nos dois modelos escolares introduzidos pelos Jesuítas no seio das comunidades indígenas: os internatos para crianças e as escolas criadas dentro das aldeias.

Conforme o autor, nas escolas criadas dentro das aldeias ficava evidente que a língua indígena servia somente para traduzir vocabulários da língua portuguesa, não tendo nenhuma perspectiva de ser ensinada nesse momento em contexto escolar. Para atuar nessas escolas, transmitindo o conhecimento europeu à comunidade indígena, os professores não índios eram assistidos por indígenas falantes da língua portuguesa que lhes serviam de tradutor. Nesse modelo escolar adotado pelos Jesuítas se praticava estrategicamente um bilinguismo de transição, em que, de acordo com Grupioni (2006, p. 43-44), a língua indígena era valorizada no ambiente escolar com o intuito de efetivar o aprendizado da língua portuguesa e dos valores da cultura dominante. Em outras palavras, esse método bilíngue era utilizado para promover a passagem do monolinguismo em língua nativa para o monolinguismo em português.

Dentro dos internatos para crianças indígenas, por sua vez, o uso da língua indígena era proibido. Nesse ambiente os nativos eram obrigados a usar a língua portuguesa. Para Simas e Pereira (2010, p. 4), "o ensino da língua portuguesa visava, ao mesmo tempo, plasmar a unidade nacional, colonizar as terras brasílicas e expandir os domínios portugueses". Esses modelos de ensino promoveram, em grande parte, o aniquilamento dos aspectos sociais das comunidades indígenas.

Vale lembrar que para alcançar seu objetivo missionário os Jesuítas não esperavam apenas pelos tradutores, eles também se dedicaram a aprender as línguas indígenas. De acordo com Câmara Jr. (1979), as línguas nativas serviam como meio para os Jesuítas atingirem seu objetivo principal, por meio delas poderiam comunicar-se diretamente com os índios para evangelizar e para implantar, no seio das comunidades indígenas, a língua portuguesa.

> O objetivo geral dos missionários era a comunicação com os nativos para fim de propaganda religiosa. Isso quer dizer que a realidade linguística só

> servia como meio. [...] Era preciso conhecer a língua para por meio dela entrar em contato com os indígenas e promover a catequese religiosa (CÂMARA JR., 1979, p. 101).

Os Jesuítas, bem como os demais colonizadores, buscavam aprender as línguas indígenas para manter contato com os índios. Visando o contato, chegou-se desenvolver, a partir do tronco Tupi, mais precisamente da família Tupi-guarani, a língua Nheengatu, conhecida como a língua geral da Amazônia ou língua brasílica. De acordo com Freire (2009, p. 321), o Nheengatu, durante todo período colonial, foi uma das línguas de maior importância histórica do Brasil. Foi a língua majoritária da Amazônia, do colonialismo até a primeira metade do século XIX, pois servia para a comunicação entre o índio e o não índio e entre índios que falavam diferentes línguas. Mas certamente não era a língua privilegiada no contexto formal da educação jesuítica, isto é, na escola.

O contexto histórico escolar vivenciado pelos indígenas naquele momento, relatado por estudiosos como Grupioni (2006) e Zoia (2010), nos possibilita afirmar que não havia preocupação em desenvolver um sistema de escrita alfabética em língua indígena por meio do qual se pudesse alfabetizar e letrar os indígenas na sua então língua materna, haja vista que isso significaria valorizar a língua indígena, colocando-a no mesmo patamar em que a língua portuguesa deveria estar naquele momento, segundo o pensamento dominante, ou seja, colocando-a também como língua de prestígio social, da mesma forma que a língua portuguesa. Acreditava-se que uma língua ágrafa, como as línguas indígenas faladas em território brasileiro, era uma língua pertencente a povos considerados culturalmente inferiores, portanto era uma língua sem valor. Essa ideia que foi alimentada pelos colonizadores com o intuito de rebaixar as línguas nativas ainda perdura até a atualidade, mas vem sendo combatida pelos programas de incentivo ao ensino e à pesquisa em língua indígena. Afirma-se que a manobra de desvalorização das línguas indígenas foi uma estratégia usada pelos dominantes para homogeneizar a cultura brasileira e propagar a existência de uma língua e de uma cultura oficial.

Contudo, antes de aceitarmos como verdade absoluta essa assertiva, é preciso considerar que a questão da diversidade linguística, à época, não era tão simples. Ao aportarem às terras descobertas os portugueses se depararam com os povos Tupi, que, nesse período, ocupavam toda a costa brasileira (SEKI, 2000, p. 235). Certamente, acreditaram que havia uma única língua falada no novo território, porém após adentrarem o interior das terras conquistadas perceberam que o quadro linguístico era totalmente diferente, havia inúmeras línguas nativas, fato que dificultava o contato e a administração da colônia. Assim sendo, a

desvalorização das línguas e das culturas indígenas dentro e fora das escolas, a fim da homogeneizar uma língua e uma cultura oficial brasileira, talvez não fosse uma estratégia que objetivasse única e exclusivamente a aniquilação da cultura dos povos indígenas, por serem considerados povos inferiores. Por trás dessa atitude os portugueses talvez estivessem pensando apenas em dar conta da diversidade linguística para facilitar a colonização e o contato. A diversidade linguística constituía um obstáculo para a realização dos interesses lusos.

Se essa especulação procede, somos obrigados a afirmar que os portugueses optaram por uma estratégia violenta e, de certo modo, inútil. Apesar de ter afetado um número significativo de povos, línguas e culturas indígenas que vieram a desaparecer completamente, certamente essa estratégia não serviu, nem em curto, nem em longo prazo, para derrubar o obstáculo dos colonizadores em terras brasileiras, a diversificação linguística. Tal estratégia não exterminou completamente as línguas indígenas no Brasil. Como colocado por Seki (2000, p. 238) “o número ainda existentes de línguas indígenas brasileiras representa uma grande diversidade linguística”, a autora assegura que “atualmente 180 línguas indígenas são faladas no Brasil” (SEKI, 2000).

Sobre o uso da estratégia portuguesa como forma de aniquilamento dos povos indígenas, há autores que são imperativos em suas afirmações. Para Zoia,

> desde a colonização do Brasil, a educação escolar foi usada como um instrumento à serviço da destruição cultural dos povos indígenas. O Estado usava a escola como uma ferramenta voltada à domesticação destes para torná-los força de trabalho para as diversas atividades que se desenvolviam na colônia. As relações que se estabeleciam eram de dominação e de homogeneização cultural. [...] O objetivo da educação era o aniquilamento das diversas culturas e a incorporação da mão-de-obra indígena aos interesses da sociedade nacional. (ZOIA, 2010, p. 69-70).

Desde 1500, quando os portugueses chegaram ao Brasil, até meados do século XVIII, a educação escolar serviu a esse objetivo. A tarefa de catequizar e promover a educação em geral, civilizando e transformando o índio brasileiro, de acordo com os moldes europeus e preparando-o para o mercado de trabalho braçal era de responsabilidade dos missionários Jesuítas.

Segundo Zoia (2010), após a independência do Brasil em 1822, a educação escolar indígena não conheceu mudanças significativas, ela continuou sendo realizada nos mesmos moldes tradicionais da catequização e da civilização, porém não mais sobre responsabilidade exclusiva dos padres Jesuítas, outras ordens e congregações religiosas que se instalaram no

Brasil também a administraram. Os Jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759 pelo Marquês de Pombal que, depois de uma década, implantou o ensino público oficial. Diferentemente das escolas jesuítas que objetivavam servir ao interesse da Igreja, as escolas pombalinas visavam servir aos interesses do Estado (SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 5).

Os relatos históricos de pesquisadores sobre as primeiras características da educação escolar indígena nos permitem entender o cenário atual do sistema educacional voltado para povos indígenas brasileiros. Hoje, mais de 500 anos após o descobrimento do Brasil, mesmo essa sociedade tendo desenvolvido pesquisas na área educacional e alcançado avanços na área tecnológica, ainda é possível perceber que a educação escolar indígena, a alfabetização e o letramento de povos indígenas em suas respectivas línguas maternas não é um assunto que está totalmente em pauta nas discussões sobre políticas públicas educacionais, dada a complexidade do tema. Temos que admitir que já houveram avanços consideráveis, mas que muito precisa ser feito para que a educação escolar indígena seja plena e satisfatória para as comunidades indígenas do Brasil.

2.3.1 As políticas nacionais para a educação escolar indígena

A princípio, a política educacional traçada pelo Estado brasileiro aos povos indígenas não foi diferente da política dos colonizadores. De acordo com o IBASE (2004, p. 23), "nos séculos XIX e XX, a escola destinada aos povos indígenas continuou a missão colonizadora 'civilizadora' que lhe foi atribuída pela Coroa Portuguesa", bem como seguiu com o mesmo objetivo de eliminar as diferenças, destituindo os grupos étnicos de suas línguas, culturas, religiões, tradições, saberes e métodos próprios de aprendizagem.

A Constituição brasileira de 1824, a primeira do país, ignorou a existência das sociedades indígenas e a diversidade étnica e cultural que compõe o povo dessa nação. Em 1834, por meio de um Ato Institucional, o governo transferiu a responsabilidade da educação escolar indígena às Assembleias das Províncias, passando a ser de competência dessas "a tarefa de promover a catequese e de agrupar os índios em estabelecimentos coloniais" (ZOIA, 2010, p. 72). Essa ação não trouxe nenhum benefício aos indígenas, muito pelo contrário, facilitou a apropriação de suas terras por brancos e o extermínio desses povos.

De acordo com Zoia (2010), no período Republicano pouco foi feito em relação aos povos indígenas. A relação do Estado brasileiro com as sociedades indígenas se estabeleceu a

partir da política de integração, em que o "índio" era conhecido apenas enquanto tivesse sendo preparado para ingressar na "civilização" (JANUÁRIO, 2005, p. 12).

Januário (2005) afirma que a criação, em 1910, do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) se constituiu como o principal marco da política integradora. O SPI deveria amenizar os conflitos existentes entre os interesses nacionais e os interesses indígenas, mas, na verdade, esse "órgão [...] tinha por objetivo integrar os índios à chamada comunhão nacional, a fim de formar um exército de mão-de-obra indígena escrava" (MANDULÃO, 2003, p. 132).

Conforme o ISA[22], o SPI visava tanto a proteção e integração dos índios, quanto a fundação de colônias agrícolas que se utilizariam da mão-de-obra indígena. Ainda segundo o ISA,

> É possível dizer que o SPI foi formado em continuidade com premissas coloniais. Seu modo de atuação, formado a partir de doutrinas positivistas, incorporou técnicas missionárias tais como: distribuir presentes, vestir os índios e ensinar-lhes a tocar instrumentos musicais ocidentais.

No início da década de 1960 o SPI foi investigado por uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), sob acusações de genocídio, corrupção e ineficiência. Em 1967, em meio à crise institucional do órgão e ao início da ditadura, o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A mudança não significou muito para os povos indígenas, pois, embora projetada para substituir os antigos impasses do SPI, a FUNAI acabou por reproduzi-los.

Em sua criação a FUNAI foi concebida em bases semelhantes às do SPI, sua atuação foi fortemente marcada pela perspectiva assimilacionista, reafirmando as premissas de integração que permearam a história do órgão antecessor. De acordo com o ISA,

> a criação da Funai foi marcada pela ineficiência, desinteresse e dificuldade de operação, o que levou o órgão a limitar sua intervenção a favor dos índios a situações altamente críticas, conflituosas e emergenciais, consequentes dos planos de colonização e exploração econômica que chegavam aos extremos do país.

A relação do Estado Brasileiro com as sociedades indígenas ainda visava a integração desses à cultura 'civilizada', a educação servia a esse propósito. Com a política integradora e assistencialista apontando para o fim da diversidade étnica e cultural, acreditava-se realmente

---

[22] Informação obtida no site do Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/funai. Acesso em: 11 jan. 2010.

que as comunidades indígenas, bem como suas respectivas culturas seriam exterminadas da sociedade brasileira.

Durante os anos 60 e 70, segundo Zoia (2010), experiências pontuais de alfabetização na língua materna foram realizadas, porém, como afirma Leitão:

> O uso das línguas maternas nos processos de alfabetização não visava a manutenção dessas línguas e nem o respeito à diversidade étnica e cultural das sociedades indígenas. Pelo contrário, eram usadas como instrumento de integração ou como ponte de acesso à língua oficial e à cultura hegemônica (LEITÃO *apud* ZOIA, 2010, p. 74).

Nesse período, segundo Mandulão (2003, p. 133), a FUNAI firmou convênios com o SIL. Essa instituição mantinha linguistas dedicados a realizar a descrição técnica das línguas indígenas, porém os estudiosos do SIL, também pautados nos princípios integracionistas do Estado, tinham como objetivo primeiro o evangelismo, ou seja, queriam primeiramente traduzir a Bíblia e propagar a conversão religiosa entre os povos indígenas.

Somente em meados dos anos 70, o cenário educacional indígena veio a conhecer mudanças significativas com o surgimento de entidades da sociedade civil que apoiaram as comunidades indígenas em suas lutas pelo reconhecimento dos seus territórios tradicionais, bem como em sua busca por alternativas econômicas que possibilitassem, às comunidades indígenas, uma maior autonomia. A partir da década de 70, com a reorganização da sociedade civil, o movimento indígena começa a tomar forma, buscando mecanismos de superação para a política integracionista do Estado brasileiro (ZOIA, 2010, p. 74). Nesse ínterim, a escola era uma aliada que contribuía para afirmar o desejo dos povos indígenas em conquistar seus direitos.

As organizações não governamentais passaram a olhar os indígenas enquanto sociedades humanas, descobrindo neles formas de manifestações culturais diferentes. O estabelecimento de articulações entre os indígenas e as organizações não governamentais foi importante nessa etapa de luta e conquista vivida pelos povos indígenas em geral, pois juntos buscaram mudar o quadro da política e da escola integracionista que, desde o descobrimento do Brasil, vinham assolando esses povos com suas práticas assimilatórias e discriminatórias, que desprezavam as culturas e as línguas indígenas a fim de desvalorizá-las, não somente diante dos povos indígenas, mas também diante da sociedade brasileira de um modo geral.

Segundo Duarte (2009), a partir dos anos 70 se passa a observar, nos próprios índios, uma conscientização contra a dominação cultural. Assim, o movimento indígena começava a tomar forma, os povos indígenas começaram a se organizar em defesa de sua cultura, de seus

territórios, da autonomia econômica e de demais direitos como, por exemplo, uma educação escolar que respeitasse suas culturas e formas de organização social. As comunidades indígenas reconheceram que uma das principais ferramentas para pôr fim à política integracionista e assimiladora era a escola, não somente porque essa instituição desempenhava um papel importante na luta pela preservação e revitalização de línguas, culturas e, até mesmo, etnias indígenas, colaborando na construção mais ampla de seu projeto de autonomia, mas também porque a escola preparava os índios para defenderem seus interesses e para exercerem sua cidadania diante da sociedade nacional.

Para Zoia (2010, p. 69), "a educação passa a ser vista como uma das formas de manter a alteridade do povo, mantendo acesa a vivência socioeconômica e cultural de cada grupo". Assim, a educação, outrora usada para destruir, podia agora tornar-se o principal instrumento de inclusão, respeito ao pluralismo e afirmação de uma nova era para os indígenas.

Em meio a esse cenário de luta surgiram várias associações e organizações que, aos poucos, davam força e visibilidade nacional ao movimento realizando reuniões onde se discutia, por exemplo, o rumo que se queria dar à escola indígena. A título de exemplificação, citamos as grandes reuniões

> organizadas pela União das Nações Indígenas – UNI, juntando um número expressivo de povos indígenas. A partir da UNI, formam-se outras organizações indígenas de representação mais regional ou étnica. Estruturam-se igualmente associações e organizações de professores e agentes de saúde indígenas. Desde então, intensificou-se em todo país a realização de "Encontros de Professores Indígenas", ou "Encontros de Educação Indígena", nos quais eram discutidas questões relativas à escola que os índios queriam para suas comunidades. Durante esses inúmeros fóruns, foram produzidos documentos em que as reivindicações e os princípios de uma educação escolar indígena diferenciada estão expressos, de forma diversificada, por região, por povo, por estado (BRASIL, 1998, p. 28).

A escola indígena começava a ser pensada dentro de um panorama de luta por direitos humanos e sociais que colocasse fim à política e à escola integracionista.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 efetivou a mudança no cenário indígena, pelo menos em termos de prescrição, uma vez que menciona o direito à alteridade indígena e ao estabelecimento de formas particulares de organização educacional nas escolas indígenas. A partir da Constituição, reconhece-se aos indígenas, no artigo 231º da Carta Magna, o direito à prática de suas formas culturais próprias, finalizando quase cinco séculos de política integracionista e assimiladora imposta, desde a colonização portuguesa, aos índios

brasileiros com objetivo de unidade étnica e cultural da nação. E estabelece-se, no artigo 210º, inciso 2º, como deve ser a educação. No referido artigo a lei apresenta formulações permitindo aos povos indígenas estabelecerem formas particulares de organização em relação ao sistema educacional nacional. Nessa normalização percebe-se uma preocupação em garantir a prática bilíngue nas escolas indígenas.

Conforme Grupioni (2006, p. 58), o artigo 210º possibilitou à escola indígena se constituir num instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de funcionar como um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente. O autor argumenta que, no processo de ensino e aprendizagem escolar, a cultura indígena, devidamente valorizada, será a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. Assim sendo, cabe à escola indígena desempenhar um importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos.

Afirma-se, então, que, a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), os povos indígenas conquistaram o direito à construção de projetos indígenas específicos para as escolas de suas comunidades, rompendo com o monopólio da FUNAI na condução e na oferta da educação escolar indígena, haja vista que a lei repassou ao Ministério da Educação a coordenação das ações e envolveu os estados e municípios na sua implementação. Mas não apenas isso, segundo Silva (2000, p. 65 *apud* ZOIA, 2010, p. 74-75), a atual Constituição Federal inaugurou no Brasil a possibilidade de novas relações entre o Estado, a sociedade civil e os povos indígenas, ao superar as perspectivas integracionistas, reconhecendo a pluralidade cultural. A Carta Magna assegurou e garantiu o direito à diferença e às especificidades étnico-culturais no artigo 215º.

Os direitos conquistados pelos indígenas assegurados nos termos da lei, especificamente na Constituição de 1988, são resultados da luta de diversos movimentos indígenas e organizações da sociedade civil pela defesa das identidades culturais específicas de cada povo indígena e por igualdade de direitos a índios e a não índios.

Outra normalização que também assegurou direitos educacionais aos povos indígenas foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), número 9394/96. Em 1996, a LDB (BRASIL, 2010) torna explícita as responsabilidades e as especificidades da educação escolar indígena. Tais peculiaridades referem-se não somente ao caráter bilíngue e intercultural que devem ter as escolas indígenas, mas também ao currículo específico e diferenciado, à diversidade de organização escolar, ao calendário escolar e à formação de professores[23].

[23] O currículo é tratado especificamente no Artigo 26º da LDB. A organização e o calendário escolar são tratados no Artigo 23º da referida lei. A formação de professores é abordada no Artigo 87º desse documento legal.

Nos artigos 32º, 78º e 79º a lei menciona, de forma explícita, a educação escolar indígena. No artigo 32º, mais precisamente no parágrafo 3º, aborda-se o direito dado aos povos indígenas de usar suas línguas maternas, bem como de praticar seus processos próprios de aprendizagem nas escolas de suas comunidades, não os obrigando a fazer uso da língua portuguesa.

O artigo 78º visa a oferta de educação escolar indígena bilíngue e intercultural, resgatando, assim, o que se perdeu com a educação integracionista e garantindo ao indígena o direito de permanecer na sua identidade étnica e reconhecer outras culturas, sem precisar incorporá-las. Para Zoia (2010, p. 77), ao incentivar o desenvolvimento de uma educação intercultural, a LDB tem como finalidade "proporcionar às sociedades e comunidades indígenas o seu reconhecimento perante as demais sociedades índias e não índias".

O ensino bilíngue e intercultural ordenado no artigo 78º da LDB é considerado um constitutivo da escola indígena. A escola indígena deve ser bilíngue porque, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 25), as sociedades indígenas manifestam-se socioculturalmente através do uso de mais de uma língua; e intercultural porque a escola deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover a comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, tratando as várias culturas com igual valor; estimular o entendimento e o respeito entre etnias diferentes (BRASIL, 1998, p. 24).

O artigo 79º afirma o apoio técnico e financeiro para que se execute uma educação intercultural e para que se crie programas integrados de ensino e pesquisa voltados para a educação escolar indígena. O artigo em questão evidencia que os programas devem ser formulados sempre com a participação dos povos indígenas, para que eles formem pessoas especializadas para atuar no ensino de língua e, sobretudo, para que elaborem e publiquem material didático específico e diferenciado para seus povos. A elaboração de material didático se constitui uma estratégia para a preservação e a revitalização de línguas indígenas.

Todos os princípios prescritos na LDB permitem construir uma nova escola indígena, bem diferente da escola assimilacionista e integradora que durante quase cinco séculos caracterizou a educação escolar indígena. A nova proposta escolar para os indígenas, conquistada pelas lutas realizadas por esses povos, deve respeitar o desejo dos mesmos e lhes garantir uma educação que valorize suas práticas culturais, seus processos próprios de aprendizagem e suas línguas, sem impedir o acesso aos conhecimentos e às práticas culturais exteriores às sociedades indígenas.

Assim como a LDB, outros documentos merecem destaque na luta pelos direitos indígenas à educação. Os mais significativos são: o Plano Nacional de Educação (PNE), as

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena ou Parecer 14/99, a Resolução 03/99 e o Decreto nº 26/91.

O Plano Nacional de Educação (PNE), lei 10.172/01, a partir do que foi apresentado pela LDB, detalha, em um capítulo destinado à educação escolar indígena, como deve ser o papel das escolas que atendem às comunidades indígenas e quais são as características específicas que essas escolas devem apresentar, ou seja, o documento enfatiza as práticas do bilinguismo e da interculturalidade dentro das escolas indígenas. Dentro do cenário educacional indígena, o PNE (BRASIL, 2001) se destaca por alguns pontos por ele tratados: a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do Ensino Fundamental e atribuição aos estados da responsabilidade legal pela educação escolar indígena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2007), também conhecida como Parecer 14/99, de 14 de setembro de 1999, consiste em um documento preparado pela Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação sobre as diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades de ensino do país, entre eles, os que se referem à educação indígena. O Parecer 14/99, além de apresentar a fundamentação da educação indígena, institui a proposição da categoria 'escola indígena', a definição de competências para a oferta dessa educação, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização, e também determina a estrutura e o funcionamento da escola indígena no Brasil.

As questões apresentadas no Parecer 14/99 são normalizadas na Resolução 03/99 (GRUPIONI, 2006). Trata-se de uma resolução publicada no Diário Oficial da União, no dia 17 de novembro de 1999, em que são fixadas diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Esse documento inscreve e regulamenta definições importantes, criando mecanismos efetivos para garantia do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade. A Resolução 03/99 e o Parecer 14/99 integram o conjunto de norma e legislação nacional a respeito dos direitos dos povos indígenas a uma educação específica. Mas para que os princípios apresentados por esses documentos possam efetivar mudanças significativas no atual contexto escolar indígena, precisam encontrar respaldo e acolhimento nas normalizações estaduais.

O Decreto nº 26/91 retirou a incumbência exclusiva da FUNAI de conduzir processos de educação escolar para as sociedades indígenas. A responsabilidade pela coordenação das ações foi atribuída ao Ministério da Educação, enquanto a execução dessas ações foi atribuída aos estados e municípios.

Os documentos legais acima citados existem para promover a universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os indígenas, que esteja de acordo com seus interesses e projetos, que lhes dê autonomia, que lhes garantam as necessidades básicas de aprendizagem e que lhes assegure a sua inclusão nos programas governamentais.

Um outro documento ganha importância no quadro da educação indígena brasileira por ter sido produzido a partir das necessidades e reivindicações dos professores indígenas. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) é um longo documento em que são apresentadas, de modo detalhado, considerações gerais sobre a educação escolar indígena para todo o Ensino Fundamental. Tais considerações são pautadas no desejo dos povos indígenas em realizar uma educação escolar de qualidade, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada que atenda aos seus interesses.

Em sua estrutura, o documento está dividido em duas partes. A primeira, intitulada "Para começo de conversa", reúne os fundamentos históricos, antropológicos, pedagógicos, políticos e legais da educação escolar indígena que orientam e sustentam a proposta de uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade. A segunda parte do documento, "Ajudando a construir os currículos das escolas indígenas", apresenta referências para auxiliar a prática curricular dos professores índios e não índios ligados às ações das escolas indígenas. Em outras palavras, nessa segunda parte do RCNEI, espera-se que os professores indígenas possam encontrar ideias no documento que resultem em novos pensamentos e práticas pedagógicas. Cada sugestão considera as particularidades de cada escola indígena.

O RCNEI oferece subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que estejam voltados às necessidades desses povos, levando em consideração os princípios da pluralidade cultural e do respeito à igualdade de direito entre todos os brasileiros, ou seja, o RCNEI se apresenta como base orientadora para que a escola indígena e seus professores sejam capazes de elaborar seus próprios planejamentos curriculares, aproximando o conteúdo curricular da realidade dos povos indígenas e tornando-os mais condizentes com as novas demandas de suas comunidades, sem, contudo, precisar dar as costas aos saberes universais e demais formas de expressão vindas de outras culturas, sejam elas indígenas ou não indígenas. Para isso, o Referencial, além de trazer sugestões de trabalho e tema, explicita os princípios necessários para cada área de conhecimento, oferecendo subsídios para que a escola e seus atores possam construir seu próprio referencial de análise e avaliação de suas práticas pedagógicas, inventando e reinventando novas estratégias, sempre que necessário.

Esse Referencial pretende diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas nas salas de aula das escolas indígenas. Para isso a elaboração desse documento contou com a participação de especialistas, de técnicos e, principalmente, de professores índios e foi pautada em análises de práticas escolares indígenas, em depoimentos de assessores pedagógicos da área e em discussões realizadas durante os cursos de formação de professores indígenas e em encontros realizados por esses profissionais. O RCNEI não se apresenta como um documento curricular pronto para ser utilizado (BRASIL, 1998, p. 14), que só precisa ser seguido à risca para se realizar uma educação indígena de qualidade, mas como uma proposta preliminar que inspirará outras novas propostas.

A existência de um Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e de normalizações jurídicas e não jurídicas são um marco no cenário histórico dos povos indígenas e, principalmente, da Educação Escolar Indígena. É um dos primeiros passos para que as sociedades nativas afirmem e reafirmem os direitos conquistados.

De algo imposto por meio vários modelos que se confrontaram com um outro já existente em terra brasílica, o modelo educacional indígena, a educação escolar hoje se tornou uma demanda dos próprios povos indígenas. Eles a vêem como um instrumento que lhes permitirá construir novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem frente aos representantes da sociedade envolvente. Sem deixar de lado suas respectivas línguas, modos de organização social, história, tradições, etc., os povos indígenas buscam adquirir conhecimentos sobre o mundo exterior às aldeias para se relacionarem com a sociedade brasileira e com o mundo por meio da educação escolar.

2.3.2 A formação do professor indígena

Entre os desafios enfrentados pelos povos indígenas para a qualificação de sua educação escolar está o da preparação de professores indígenas no magistério intercultural. A formação no magistério intercultural de nível médio e superior faz-se indispensável para aquele que é um agente muito importante no processo educacional indígena, o professor. Essa formação dará ao professor indígena subsídio para atuar de forma crítica, consciente, segura e responsável nos diferentes contextos das escolas indígenas.

Maher (2006, p. 24) afirma que a percepção da importância de que a escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios se instalou no Brasil a partir

da década de 70, período em que as organizações não governamentais implementaram os primeiros programas de formação de professores indígenas.

Nas décadas de 80 e 90, quando os Estados também assumiram a responsabilidade pela Educação Escolar Indígena, esses programas passaram a ser gerenciados por secretarias estaduais de educação que, por sua vez, deram início a vários novos programas, desenvolvidos no âmbito do ensino médio. A iniciativa evidenciou a existência de uma forte demanda dos povos indígenas do Brasil por formação.

Diante da demanda em formar professores indígenas aptos para atuarem em escolas indígenas de suas respectivas comunidades, no início do século XXI, começaram a surgir cursos de licenciaturas interculturais em universidades públicas no Brasil, visando à formação específica em nível superior.

Os cursos de Licenciaturas Interculturais estão previstos pelo PNE, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, no capítulo em que se trata sobre a Educação Indígena. Dentre as 21 metas traçadas pelo PNE para a educação de povos indígenas, especificamente a de número 17 apresenta o que se planeja para a formação de professores indígenas em nível superior. De acordo com ela, pretende-se:

> 17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração de universidades e de outras instituições de nível equivalente (BRASIL, 2001, p. 141).

Os programas para formação de professores indígenas em nível superior, que se pretendia formular em um período estipulado de dois anos, tiveram início no mesmo ano em que o PNE e suas metas foram aprovados, ou seja, em 2001. A Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* de Barra do Bugres, MT, foi pioneira nessa iniciativa, por meio da implantação de um curso de Licenciatura Intercultural para professores de 35 povos indígenas. Esse fato ressalta a urgência que se tinha em implantar cursos de licenciaturas em nível superior para formar professores indígenas.

O curso de Licenciatura Intercultural tem como objetivo promover a capacitação, qualificação, formação superior e profissional, para professores indígenas que hoje atuam nas escolas de suas referidas comunidades no Brasil, para que possam promover a construção de uma educação escolar realmente diferenciada e voltada para os projetos de vida específicos dos grupos indígenas.

Os cursos geralmente são promovidos em etapas ou em períodos alternados, para que os estudantes não fiquem muito tempo afastados de suas aldeias. Pelo modelo do programa de

licenciatura intercultural para indígenas, a instituição pública se responsabiliza em ofertar o curso e ministrar as aulas, enquanto o governo federal se responsabiliza em arcar com os custos com hospedagens e alimentação dos índios. De acordo com o ministério, o investimento por aluno, a cada ano, é de R$ 4 mil (NOGUEIRA, 2011).

O valor da ajuda de custo fornecida pelo governo federal por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), segundo os alunos, é insuficiente, fato que gera dificuldades para os estudantes indígenas que precisam se manter financeiramente na cidade. Conforme o coordenador-geral da educação escolar indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e responsável pelo programa de formação de professores indígenas, Gersem Baniwa, o MEC já estuda soluções para esse problema. O ministério pretende estabelecer valores diferenciados a serem pagos aos alunos de acordo com cada necessidade ou fornecer bolsas aos estudantes de licenciatura, para que cada um administre suas despesas.

Segundo o Ministério da Educação, atualmente os cursos de licenciaturas para indígenas são ofertados nas seguintes universidades públicas do Brasil, abaixo listadas.

Quadro 12 - Listas das instituições públicas brasileiras que promovem cursos de licenciatura para indígenas e de suas respectivas ofertas.

1. Universidade Federal do Acre (UFAC)	Curso de formação docente para indígenas.
2. Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)	Curso de licenciatura específico para a formação de professores indígenas.
3. Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Licenciatura indígena em políticas educacionais e desenvolvimento sustentável.
	Curso de licenciatura específica para a formação de professores indígenas Sateré e Mundukuru.
	Curso de licenciatura específica para a formação de professores indígenas Mura.
4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)	Curso de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior.
5. Universidade Estadual do Amazonas (UEA)	Curso de formação de professores indígenas do Alto Solimões.
6. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Curso de licenciatura intercultural.
7. Universidade Estadual da Bahia (UNEB)	Curso de licenciatura intercultural em educação escolar indígena.
8. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFET-	Licenciatura intercultural indígena.

BA)	
9. Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Licenciatura intercultural indígena.
10. Universidade Federal do Ceará (UFC)	Curso de magistério indígena Tremembé superior.
	Magistério indígena superior dos povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé.
11. Universidade Federal de Goiás (UFG)	Curso de licenciatura intercultural.
12. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Formação intercultural de professores: curso especial de graduação para educadores indígenas de Minas Gerais.
13. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Curso de licenciatura intercultural indígena.
14. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Curso de licenciatura em educação indígena.
15. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Licenciaturas indígenas no contexto Guarani Kaiowá - projeto Teko Arandu
16. Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT)	Licenciatura específica para a formação de professores indígenas.
17. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Curso de licenciatura intercultural.
18. Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Licenciatura em educação básica intercultural.
19. Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Curso de licenciatura intercultural.
20. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Programa de licenciaturas dos povos indígenas do Sul da mata atlântica - Guarani, Kaingang e Xokleng.
21. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Projeto de curso de licenciatura intercultural indígena (em fase de elaboração de proposta pedagógica).
22. Universidade Estadual do Pará (UEPA)	Curso de licenciatura intercultural indígena.

Fonte: MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO *apud* NOGUEIRA, 2011.

De acordo com o Censo Escolar 2010 realizado pelo MEC, dos nove mil estudantes indígenas matriculados no ensino superior em todo pais, três mil estão inscritos em cursos de licenciatura (NOGUEIRA, 2011). O MEC tem a intenção de ter todos os cerca de doze mil professores indígenas do país formados no ensino superior em 6 anos. Atualmente, segundo o MEC, dois mil já são graduados e outros três mil estão em formação. Assim sendo, ainda existem cerca de sete mil professores indígenas atuando nas escolas de suas comunidades sem formação superior.

A proposta curricular de formação de professores indígenas em contexto intercultural em nível médio ou superior é construída com a coparticipação de índios e não índios. A

equipe não índia é formada por uma equipe de profissionais sensíveis às demandas políticas das comunidades, são linguistas, pedagogos, antropólogos, etc., enfim, profissionais das diversas áreas de ensino que assessoram os professores indígenas em formação. Nessa proposta se contempla, dentre outros aspectos, a autoria indígena.

A autoria indígena se constitui como um elemento indispensável para a formação de professores indígenas. A produção de materiais didáticos se apresenta como o resultado de outras ações de trabalho que precisam ser desenvolvidas pelo professor durante sua formação (BRASIL, 1998, p. 82). O professor indígena precisa aprender a refletir sobre a sua prática dentro e fora da sala de aula; a desenvolver processo de autonomia intelectual para o estudo de elementos culturais e científicos trazidos pela educação escolar; e a desenvolver potencial de pesquisador sobre vários assuntos de interesse escolar e comunitário para produzir conhecimento em vez de apenas utilizar o conhecimento produzido por outras pessoas (BRASIL, 1998, p. 80-81). Após essas ações, o professor indígena estará apto a elaborar os materiais pedagógicos que o auxiliarão em suas aulas.

Maher (2006, p. 25) afirma que o professor precisa ser um pesquisador, em diferentes áreas de atuação. Ele deve pesquisar, sobretudo, os conhecimentos tradicionais indígenas para registrá-los em materiais didáticos, tornando-se, nas palavras da autora, "guardião da herança cultural" de seu povo. Para Maher, essa atividade, além de ser considerada como parte integrante do trabalho do docente indígena, se constitui, hoje, em uma de suas funções mais importantes.

O aprendizado dessas ações é desenvolvido não somente em nível de formação superior, mas também em nível médio, durante os cursos dos Programas de Formação de Professores Indígenas. Esses cursos se constituem um momento especial na formação desses profissionais do magistério, pois vêm funcionando como laboratórios de pesquisa e arte, de onde saem a maioria dos materiais didáticos indígenas que se tem atualmente.

Os cursos de formação de professores indígenas têm por objetivo não somente preparar professores que sejam pesquisadores e autores de matérias didáticos indígenas, mas também

> visam preparar professores para contextos interculturais e bi/multilíngues – contemplando-se aqui não somente a possibilidade de transmissão e produção das diversas culturas, mas de uso e reflexões de diversas línguas indígenas, das variedades do português falado no país e mesmo de outras línguas do mundo" (BRASIL, 1998, p. 80).

Isto significa que há uma necessidade de que sejam formados professores aptos para lidar com a diversidade linguística e cultural das várias comunidades indígenas existentes em território brasileiro.

Para Paredes (1996, p. 16), "uma educação indígena sem professores capacitados e sem ideias claras de interculturalidade e bilinguismo será uma educação e uma escola que não responde às necessidades sociais, culturais e políticas dos índios". Paredes destaca a importância dos professores indígenas terem consciência do significado de interculturalidade e de bilinguismo, pois esses são conceitos fundamentais e norteadores para a construção de uma educação escolar específica e diferenciada. Entendemos, então, que o autor sugere que o professor indígena deve não somente dominar a língua e a cultura do povo indígena ao qual está envolvido em processos de ensino e aprendizagem, mas também dominar a língua e cultura do povo envolvente, para que na escola sejam exercidas práticas de bilinguismo e interculturalidade.

Os cursos de formação de professores devem também se constituir como o ambiente propício para que o professor aprenda a discutir sobre os assuntos que interessam à língua, por exemplo, o estabelecimento de alfabeto e de ortografia para as línguas indígenas, ou seja, os cursos devem fornecer, ao professor indígena, base linguística. Também deve criar condições para que os professores indígenas sejam capazes de fazer pesquisa de natureza sociolinguística, linguística e antropológica; realizar trabalhos de tradutor bilíngue, traduzindo textos de contos, histórias, mitos, etc.; e identificar, de forma crítica, modos tipicamente indígenas e não indígenas de ensinar e de aprender línguas.

O grande desafio do professor indígena é transformar a escola, um espaço externo a sua cultura e vivência, inicialmente tido como lugar de aniquilação das línguas e culturas indígenas, em um espaço possível de interculturalidade. Ele deve estar preparado para as tensões que podem surgir com a introdução do ensino escolar como, por exemplo, a valorização de novos conhecimentos em detrimento das práticas e ciências indígenas e a supervalorização da escrita em detrimento da oralidade. Para que problemas como esses não aconteçam é preciso que o professor considere sempre a comunidade educativa como centro de suas ações, para que todo e qualquer conhecimento fortaleça a comunidade e contribua para solucionar problemas comuns (BRASIL, 1998, p. 43).

O professor indígena deve ter uma postura adequada e responsável, estando sempre comprometido em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem não como único detentor de conhecimentos dentro da comunidade a qual pertence, "mas como articulador, facilitador, intervindo, orientando, problematizando, sem desconsiderar a atitude de curiosidade dos

alunos para os novos conhecimentos" (BRASIL, 1998, p. 43). Isso explica a importância de se investir em sua formação.

Diante de todos esses argumentos acreditamos que a importância de se ter um professor da etnia atuando na comunidade é essencial, não somente para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva de forma harmoniosa, mas também para que a educação escolar possa ser uma aliada nas lutas dos povos indígenas por seus direitos. O professor indígena tem em suas mãos a tarefa e a responsabilidade de preparar as crianças, os jovens e os adultos, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres enquanto cidadãos brasileiros dentro da nação, mas também de assegurar que seus alunos não deixem de exercer sua cidadania no interior da sociedade indígena à qual pertencem. Dentro da escola de sua comunidade ele exerce papeis múltiplos que vão além da simples transmissão de conhecimentos formais e científicos, isto é, das estratégias de apropriação da leitura e da escrita alfabética, até o desafio de conduzir, com excelência, os problemas sociais que podem envolver a comunidade como, por exemplo, as questões relacionadas à saúde.

Conforme Maher (2006, p. 26), como os professores das escolas indígenas têm acesso aos códigos da sociedade brasileira, também exercem a função de líderes de discussões e negociações envolvendo, por exemplo, a posse e a segurança do território de seu povo.

Dessa forma, sendo o professor pertencente à etnia, certamente se envolverá mais intensamente às suas possíveis atribuições, buscando sempre alcançar os resultados mais satisfatórios que tragam benefícios a todos da comunidade, inclusive a ele. Assim, antes de se sentir professor, ele deve se sentir índio, isto é, parte integrante da comunidade, conhecedor e valorizador de sua própria cultura (PAREDES, 1996, p. 17) para, então, contribuir na busca de novas respostas e soluções para os problemas que seu grupo enfrenta.

3. QUESTÕES DA ESCRITA

Para o estudo que nos propusemos a fazer nesta dissertação faz-se necessário realizar uma revisão bibliográfica sobre conceitos importantes, tais como o de oralidade, escrita, alfabetização, letramento e livro didático. Assim, inicialmente abordamos as culturas de oralidade primária e secundária; as diferenças existentes entre culturas ágrafas e grafocêntricas; o efeito da introdução da escrita e do letramento em culturas orais, evidenciando, a partir do ponto de vista de estudiosos como Ong (1998), Havelock (1991) e outros, as possíveis vantagens e as desvantagens dessa penetração; e as críticas à supervalorização da escrita. Em seguida, fazemos um percurso histórico sobre a alfabetização e o letramento no Brasil. Seguindo uma ordem cronológica, mostraremos o percurso da educação em nosso país; os métodos de alfabetização utilizados em diferentes períodos históricos; as mudanças ocorridas no conceito de alfabetismo e a introdução do termo letramento. Finalmente, apresentamos considerações acerca do material didático, mais especificamente do livro didático, doravante (LD), e da sua relação com o ensino e a aprendizagem. Explicitamos alguns pontos significativos sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e sua avaliação dos LDs para a elaboração do Guia do Livro Didático e discorremos a cerca do LD indígena, ressaltando sua importância não somente como um recurso didático-pedagógico, mas também como fonte de divulgação das culturas e línguas indígenas brasileiras.

3.1 DA ORALIDADE À ESCRITA ALFABÉTICA – O PRINCÍPIO DO LETRAMENTO

A oralidade e a escrita, a partir da década de 1960, têm sido objeto de estudo de grande destaque em todo o mundo. Os trabalhos que focalizam essas temáticas buscam investigar, por exemplo, os modos pelos quais, em diferentes períodos e espaços geográficos, grupos sociais se inserem na cultura escrita; as relações existentes entre culturas orais e escritas; os efeitos e as consequências da introdução da escrita nas sociedades tradicionais; e a constituição dos modos diferentes de pensamento em culturas diversas. O campo de estudo em torno da oralidade e da escrita é amplo e frutífero e, apesar dos inúmeros estudos, ainda há muita incerteza nas afirmações relativas ao assunto em questão, dado os problemas metodológicos de algumas pesquisas.

Nesta seção (3.1), faremos uma revisão bibliográfica e condensaremos as principais ideias de estudos feitos sobre a oralidade e a escrita, a fim de mostrar a introdução da escrita em culturas ágrafas não promoveu uma grande inovação no modo de pensar dos indivíduos, tal como sugere a teoria que defende a superioridade do pensamento letrado sobre o oral. Para discutirmos o assunto apresentamos, inicialmente, os tipos de culturas existentes, conforme Ong (1998). Em seguida, tratamos sobre os modos particulares de transmissão da cultura e do conhecimento nas sociedades orais e letradas, ainda segundo Ong. Posteriormente apresentamos as diferenças entre culturas orais e letradas, apontadas pelo autor. Após, abordamos as possíveis consequências trazidas pela introdução do letramento em culturas de oralidade primária, do ponto de vista antropológico, sociológico e linguístico. Concluímos a seção apresentando as críticas ao "mito do letramento" ou "mito sobre o bem da escrita". A partir da teoria de Ong (1998), mostraremos que, contrariamente ao que defende o próprio autor, a introdução da escrita em sociedades orais não levou a uma ruptura com nenhuma das características dadas por ele às culturas orais.

3.1.1 Tipologias culturais

Em estudos sobre a relação oralidade e escrita alguns autores têm tipificado as culturas. Ong (1998), por exemplo, distingue dois tipos de culturas: as de oralidade primária e as de oralidade secundária. Segundo o autor, as primeiras constituem as culturas em que a oralidade não é afetada pelo letramento, nem por qualquer conhecimento da palavra escrita ou da imprensa, pois as pessoas pertencentes a esses grupos desconhecem totalmente a escrita. Nas palavras de Botelho e Ferreira (2010, p.32), a oralidade primária era a oralidade da Antiguidade, em que os membros daquelas sociedades utilizavam uma linguagem essencialmente oral e de cultura primária, haja vista que não haviam sido afetados pela escrita. As culturas de oralidade primária caracterizam-se pela repetição de estruturas formulares durante a interação social oral. Conforme Havelock (1991, p. 22), as melodias, os cantos, as epopeias, as danças, as exibições e as músicas preservados oralmente e transmitidos de geração a geração entre as sociedades tribais, tais como as sociedades indígenas que habitavam as terras que viriam a ser "brasileiras" antes da colonização portuguesa, são vestígios da oralidade primária.

As segundas, culturas de oralidade secundária, constituem as culturas em que se têm conhecimento da escrita. Delas fazem parte as sociedades contemporâneas nas quais são

praticadas não mais uma oralidade de cultura oral, e, portanto, primária, mas uma oralidade secundária, com uma cultura fundamentada na escrita (BOTELHO; FERREIRA, 2010, p. 32). Em outras palavras, a oralidade secundária "refere-se à atual cultura da alta tecnologia, em que uma nova oralidade é sustentada pelo telefone, rádio, televisão e outros meios eletrônicos que, para existirem e funcionarem, dependem da escrita e da imprensa" (GALVÃO; BATISTA, 2006, p. 407). As culturas de oralidade secudária caracterizam-se pelo registro escrito em livros e em outros meios tecnológicos.

Apesar de realizar essa distinção, Ong admite que atualmente não existe cultura de oralidade primária no sentido absoluto, haja vista que todas as culturas conhecem a escrita e têm alguma experiência de seus efeitos. Assim sendo, Botelho e Ferreira (2010, p. 32) afirmam que, "atualmente, mesmo as sociedades ágrafas não desenvolvem uma oralidade primária, visto que apesar de não possuírem uma técnica de escrita tem conhecimento de que muitas sociedades a praticam e por isso sofreram mudanças". No entanto, sabemos que ainda existem comunidades indígenas isoladas na Amazônia brasileira, por exemplo, que constituem culturas sem nenhum conhecimento ou influência da escrita e que, portanto, podem ser classificadas como culturas de oralidade primária, segundo a classificação de Ong (1998).

Tendo em vista essa assertiva de Ong, talvez a classificação de Zumthor (1993 *apud* GALVÃO; BATISTA, 2006, p. 407) seja mais coerente para o momento histórico em que estamos vivendo ou pelo menos seja mais coerente para o caso do Mẽbêngôkre. Como sabemos, as culturas variam de acordo com a época, a região, a classe social e os indivíduos. O autor distingue três tipos de oralidade: a) oralidade primária e imediata – em que nenhum contato é estabelecido com a escrita, assim, essas sociedades são desprovidas de todo sistema de simbolização gráfica ou constituem grupos isolados e analfabetos; b) oralidade mista – em que o oral e o escrito coexistem, mas a escrita exerce uma influência parcial; c) oralidade segunda – é aquela que é característica de uma cultura letrada. Dentro da classificação de Zumthor a língua Mẽbêngôkre, a nosso ver, pode ser classificada como cultura de oralidade mista, pois a escrita mesmo se constituíndo em uma técnica supervalorizada entre esse povo, ainda não tem função totalmente estabelecida.

Por meio das classificações das culturas acima expostas, podemos inferir que as culturas orais se diferenciam das escritas e/ou letradas pelos modos de transmissão de conhecimentos e apropriação da linguagem utilizada como meio para realizar tal transmissão, ou seja, pelo papel que a modalidade oralidade e a escrita ocupam nas variadas culturas. De acordo com Ong (1998, p. 44), nas culturas letradas o conhecimento organizado que os

indivíduos pertencentes à referida cultura devem armazenar para que possam recordar e transmitir a outrem, foi reunido e colocado a sua disposição por meio da escrita. Contrariamente, nas culturas orais, de acordo com Havelock (1988, *apud* GALVÃO; BATISTA, 2006, p. 414), o processo mais utilizado para armazenar e para dispor a informação verbal acumulada às gerações posteriores ocorre por meio dos pensamentos memoráveis que são transmitidos via interação social, isto é, por meio de memórias individuais do pensador. Nessas sociedades parte da cultura encontra-se fundada nas lembranças dos indivíduos, sobretudo os mais velhos ou anciãos.

Sobre o processo de memorização nas culturas orais, Ong afirma que

> para resolver efetivamente o problema da retenção e da recuperação do pensamento cuidadosamente articulado, é preciso exercê-lo segundo padrões mnemônicos, moldados para uma pronta repetição oral. O pensamento deve surgir em padrões fortemente rítmicos, equilibrados, em repetições ou antítese, em aliterações e assonâncias, em expressões epitéticas, ou outras expressões formulares, em conjuntos temáticos padronizados [...], em provérbios que são constantemente ouvidos por todos, de forma a vir prontamente ao espírito, e que são eles próprios modelados para a retenção e a rápida recordação – ou em outra forma mnemônica (ONG, 1998, p. 45)

Nessas culturas, refletir atentamente sobre algo em termos não formulares, não padronizados e não mnemônicos seria uma perda de tempo, visto que uma vez proferido, esse pensamento nunca poderia ser recuperado com eficácia, tal como ocorreria com o auxílio da escrita, segundo Ong (1998, p. 46). Em outras palavras, as culturas orais estariam atreladas às fórmulas, aos padrões rítmicos, às antíteses, às assonâncias e às técnicas de memória que auxiliam o orador em sua lembrança, sendo indispensáveis para que ocorra o processo educativo em sociedades de oralidade primária.

Conforme Ong, os processos educativos existentes nas sociedades orais ocorrem, sobretudo, pela imitação. Mandulão (2003, p. 131) reforça essa ideia, segundo o autor nas sociedades indígenas se aprende imitando, a criança imita o adulto em suas atividades físicas e reproduz seus pensamentos, repetindo o que ouvem para memorizar. Baseandos no pensamento de Ong, Galvão e Batista (2006, p. 416) afirmam que a repetição e o recurso à memória constituem a base dos processos de transmissão do conhecimento nas culturas de oralidade primária. Ressaltamos, porém, que tanto a repetição, quanto o recurso à memória também servem de modelo de ensino nas sociedades de oralidade secundária. Em um nível diferente a escrita não está de modo algum livre das fórmulas e das repetições, ou seja, o modo de transmissão da cultura e do conhecimento nas sociedades letradas também ocorre

por meio da repetição de fórmulas pré-elaboradas e fixas, citamos como exemplo a literatura produzida segundo os modelos do romantismo. É verdade que existe um lado burocrático da escrita que deixa fora o lado mais lúdico da oralidade e, ao mesmo tempo, as funções mais existenciais e menos "lógicas" da escrita. Mas há um outro lado que é construído dentro dos padrões formulares, tal é o caso de algumas obras literárias. Em outras palavras, a repetição não se constitui exclusividade dos processos de transmissão de conhecimento das sociedades de oralidade primária.

De acordo com Galvão e Batista (2006, p. 410), dada a função que a expressão oral e escrita exercem nas sociedades, alguns pesquisadores acreditam que as diferentes culturas geram modos de pensar específicos. Assim sendo, haveria os modos de pensar: oral, quirográfico (manuscrito), tipográfico e eletrônico. Baseado nesse pressuposto esses pesquisadores acreditam que a introdução da escrita em uma sociedade ágrafa muda o modo de pensar e a consciência do povo. Ong (1998) é um dos autores que busca comprovar que as culturas orais e as culturas escritas possuem modos de pensar específicos. Para isso, o autor identifica algumas categorias que expressariam os modos de pensar tipicamente orais. De acordo com Ong, o pensamento das culturas orais primárias: a) é mais aditivo que subordinativo; b) é mais agregativo que analítico; c) é mais redundante ou copioso e menos original; d) é conservador e tradicional; e) é mais próximo ao cotidiano da vida humana; f) é predominantemente de tom agonístico; g) é também mais empático e participativo que objetivamente distanciado; h) é equilibrado; i) é mais situacional que abstrato.

A falta de abstração atribuída às culturas orais, a nosso ver, é a mais marcante entre todas as características apontadas por Ong, haja vista que ela confere às culturas primárias um sentido de inferioridade que distancia cada vez mais as culturas orais das escritas. Em nossa concepção, não apenas essa, mas também outras características apontadas por Ong como pertencentes às culturas primárias não se restringem apenas a essas culturas, elas subsistem nas culturas letradas. Conforme referimos anteriormente, a literatura produzida de acordo com os moldes do romantismo é um exemplo de que características da oralidade primária estão presentes na cultura escrita, pois baseada em textos escritos, isto é, em estoques letrados de conhecimentos, os textos românticos também são pautados na repetição de fórmulas, mostrando que a escrita não leva, necessariamente, a inovação, nem a uma ruptura com nenhuma das características dadas por Ong às culturas de oralidade primária. Não haveria, portanto, tanta distinção entre culturas de oralidade primária e culturas de oralidade secundária, tal como aponta Ong e como sugere a teoria da grande divisão.

Há, porém, muitos estudos que enfatizam a ausência do pensamento abstrato nas culturas de oralidade primária. Os estudos de Luria (1976 *apud* ONG, 1998), por exemplo, abordam a questão da falta do pensamento abstrato em culturas orais e corroboram a distinção entre oralidade e escrita, defendida por Ong. A partir desse estudo é possível depreender que mesmo produzindo organizações de pensamento e experiências inteligentes, as culturas orais não processariam elementos constitutivos da lógica formal característicos das culturas letradas. Baseando-se também na pesquisa de Luria, Cook-Gumperz e Gumperz (1981, *apud* GALVÃO; BATISTA, 2006, p. 413) defendem a ideia de que existem diferenças estratégicas de racionalização entre culturas orais e letradas. Assim, o modo de racionalidade das sociedades letradas seria mais teórico, enquanto o modo das sociedades orais seria mais empírico. Em outras palavras, as culturas orais não funcionariam com silogismos, isto é, pelas deduções lógicas, pois não lidam com categorizações abstratas, como as figuras geométricas, nem com processos de raciocínio lógico formal, definições, descrições ou autoanálise, mas operam empiricamente em situações pragmáticas.

Botelho e Ferreira (2010) e Botelho (2012) afirmam que a distinção entre oralidade primária e secundária torna-se flagrante a partir das observações de Ong (1998), haja vista que esse aponta as características que seriam particulares e fundamentais para identificar as referidas culturas. Assim, as culturas distinguiriam-se fundamentalmente na forma de memorização, no estilo de comunicação, na estrutura e extensão lexical e sintática, na sua psicodinâmica em si, e, sobretudo, nas suas consequências na estrutura mental do ser humano.

A criação do alfabeto grego teria sido o divisor de águas entre as sociedades de culturas primárias e as de culturas secundárias. Para Havelock (1988, *apud* GALVÃO; BATISTA, 2006, p. 417), essa invenção não representou apenas uma adaptação do alfabeto fenício, criado por volta de 1500 a.C., mas constituiu um ato de abstração, haja vista que os gregos, ao introduzirem as vogais, passaram a utilizar o novo instrumento para representar sons que existiam analiticamente enquanto objetos mentais, mas que não existiam empiricamente enquanto sons falados. Nesse sentido, o autor sugere que o primeiro alfabeto completo teria constituído uma etapa decisiva na história ocidental, visto que ele teria afetado a estrutura da linguagem e do pensamento, quando o abstrato teria substituído o concreto. Partindo desse princípio, o autor também sugere que a história da mente e da linguagem se dividiria em dois grandes momentos: o pré-alfabético e o pós-alfabético. O período pós-alfabético marcaria o início do letramento.

Seguindo a lógica do pensamento de Havelock também seria possível sugerir que a criação do alfabeto grego teria possibilitado à escrita colocar a oralidade em posição

secundária. Conforme Belintane (2008), antes do século V a.C. a escrita já se fazia presente nas sociedades egípcias e fenícias da época, servindo a propósitos específicos. De um lado era ligada a um mundo estritamente prático e burocrático – registros de comércio, genealogias, etc. De outro era ligada ao mundo mágico e servia para registrar cerimonialmente textos já conhecidos de memória, como as narrativas religiosas. Ou seja, antes de os gregos criarem os símbolos para as vogais a escrita não dava à oralidade um caráter secundário, ambas coexistiam cada uma cumprindo sua função. A escrita era usada por poucos e para funções bem restritas, não interferindo muito na transmissão oral da "sabedoria". Assim, teria sido a partir dessa invenção dos gregos que a escrita passaria a servir a função de transmissora do conhecimento. De acordo com Cook-Gumperz e Gumperz (1981, p. 90 *apud* COCKELL; MATTOS, p. 9, 2008), teria sido o aspecto burocrático assumido pela escrita na tentativa de estabelecer um padrão que teria distorcido o valor da oralidade.

Diante dos relatos de Havelock é possível depreendermos que o letramento teve seu início na Grécia, com a criação de um alfabeto completo, isto é, com o acréscimo do sistema vocálico em um sistema consonantal fenício já existente. De acordo com Ong (1998), com esse alfabeto condições foram criadas para que a escrita pudesse ser aprendida pela maioria da população, tornando-se um sistema democrático e popular. Mas não somente isso, se criava condições para que outras línguas pudessem ser escritas, haja vista que o alfabeto grego foi também um sistema internacional.

Ong (1998, p. 106) concorda que, ao desenvolverem o primeiro alfabeto completo, com vogais, os gregos fizeram algo de grande importância psicológica para a humanidade, eles transformaram a palavra sonora em visual. Conforme o autor, a invenção da escrita, o maior acontecimento de todas as invenções tecnológicas humanas, teria modificado a consciência humana. A escrita provocaria mudanças no pensamento e na relação das pessoas com o mundo, causando efeitos na humanidade. Segundo o autor, a consequência mais geral e principal da introdução da escrita foi o que ele denominou "separação". Com a sepação a escrita criaria características específicas às suas culturas que, obviamente, contrastariam com as especificidades das culturas orais. Entretanto, ao observarmos determinadas obras literárias, por exemplo, percebemos que essas características não são absolutamente separáveis ou peculiares a uma ou outra cultura, mas coexistentes.

Os trabalhos de Havelock (1988, *apud* GALVÃO; BATISTA, 2006) e de Ong (1998), ao mostrarem as relações entre culturas orais e escritas e a constituição dos modos diferentes de pensamento nessas culturas, acabam enfatizando as vantagens da cultura letrada em detrimento da cultura oral. Ong chega a afirmar que

> **A oralidade não é um ideal, e nunca foi**. Abordá-la positivamente não é defendê-la como um estado permanente para qualquer cultura. **A cultura escrita abre possibilidade à palavra e à experiência humana de uma forma inimaginável sem a escrita**. As culturas orais atualmente valorizam suas tradições orais e se angustiam diante da perda dessas tradições, mas nunca encontrei ou ouvi falar de uma cultura oral que não queira atingir a cultura escrita tão logo quanto possível. [...] No entanto a oralidade não deve ser menosprezada. Ela é capaz de produzir criações que estão fora do alcance dos que pertencem à cultura escrita [...]. Tampouco a oralidade pode ser completamente erradicada: ler um texto o oraliza. **Tanto a oralidade quanto o desenvolvimento da cultura escrita baseado nela são necessários à evolução da consciência** (ONG, 1998, p. 195, grifos nosso).

Para Ong, as sociedades de oralidade primária mesmo valorizando suas tradições orais, visam adentrar o mundo da escrita. De acordo com Belintane (2008, p. 40), Ong considera que a passagem da cultura oral para a cultura escrita não se faz sem perdas, dores e resistências, visto que toda a riqueza da oralidade perderia sua essência ao ganhar corpo na escrita. Ainda de acordo com Belintane (2008, p. 41), Ong vê a decisão de deixar a cultura oral e ingressar no mundo cheio de atrativos da cultura da escrita como uma sentença de morte, haja vista que para ele há, nas culturas orais, realizações verbais impressionantes e belas, com valor artístico, que desaparecem quando o homem deixa a escrita se apoderar de sua mente. Nas palavras de Ong (1998, p. 24), "devemos morrer para continuar a viver".

A assertiva de Ong sugere não ser possível viver nos dois mundos, morre-se em um para viver no outro mundo em que, de acordo com o autor, a consciência humana poderia atingir o ápice de suas potencialidades, realizando outras criações belas e impressionantes. Não haveria, assim, a possibilidade de aspectos das culturas orais coexistirem nas culturas escritas. Passar da cultura oral para a escrita significaria deixar para trás boa parte do que é fascinante e amado no mundo oral para fazer parte de um mundo de abstração que os tornaria muito mais superiores. Para o autor, se perde de um lado, mas se ganha de outro, pois ao alcançar a escrita o homem passaria a ter outra mentalidade e estaria livre da comunicação momentânea e das técnicas de memorização, tão peculiares e indispensáveis para as sociedades orais primárias. Ong argumenta, assim, a favor da superioridade da escrita e enfatiza a diferença entre culturas orais e escritas.

3.1.2 As críticas à supervalorização da escrita

Devido a postura acima descrita, tanto Ong quanto Havelock foram criticados por Pattanayak (1991), ele os acusa de terem caído no preconceito da superioridade da escrita sobre o pensamento oral, denominado, por Coomaraswamy (1947 *apud* PATTANAYAK, 1991, p. 117), de "maldição da cultura escrita" e, por Street (1995 *apud* GALVÃO; BATISTA, 2006), de "mito do letramento".

Segundo Pattanayak (1991, p. 117), o pensamento que norteia o preconceito oral parte do pressuposto que o analfabetismo está aliado à pobreza, desnutrição, falta de educação e assistência médica, enquanto a cultura escrita está associada ao crescimento da produtividade, aos cuidados com a infância e ao avanço da civilização. Contudo, os estudos de Stubbs (1980 *apud* PATTANAYAK, 1991, p. 117) afirmam que ainda sabemos muito pouco a respeito das funções sociais da escrita e que por isso não há provas suficientes de que a escrita tenha propiciado a civilização à humanidade. A louvação exagerada à escrita, porém, persiste. Também persiste a afirmativa de que a escrita teve um papel decisivo no desenvolvimento da modernidade.

As crenças implícitas ou explícitas sobre os efeitos da alfabetização e do letramento no desenvolvimento econômico, social e cognitivo, de acordo com Gnerre (1994, p. 44), estão relacionados a uma perspectiva que supervaloriza a escrita, como um bem desejável, e os aspectos positivos da alfabetização. Nessa perspectiva, acreditasse que a grande massa mergulhada nas culturas orais, por meio da alfabetização, abandonaria valores e formas de comportamento "pré-industrial", se tornaria mais disponíveis para processos de industrialização e cooperaria de forma ativa no processo de expansão do poder do Estado. Ou seja, a alfabetização seria a solução para o progresso, o caminho para a modernização dos cidadãos. Essas crenças fundamentam a visão de governantes de países industrializados, de países em desenvolvimento e da própria UNESCO.

Gnerre (1994, p. 45) afirma que a capacidade de ler e de escrever, ou seja, o estado de alfabetizado é considerado bom e é descrito como aquele que apresenta "vantagens óbvias" sobre oralidade, definida, na grande maioria das vezes, de forma negativa como pobre. Por esse motivo, segundo o autor, "a tradição de discussão ou de questionamento teórico da escrita é uma tradição minoritária na cultura europeia" (1994, p. 50). A maioria dos trabalhos realizados nesse campo de estudo ou critica as divisões entre oralidade e escrita ou as visões de teóricos que se posicionam favorável à escrita, mas não necessariamente avalia explicitamente os aspectos positivos das culturas orais. Ainda conforme Gnerre, talvez a

primeira reflexão a favor da oralidade e relativamente contra a escrita na tradição ocidental seja “Fedro” de Platão (1975).

Em “Fedro”, Platão, por meio de Sócrates, questiona sobre o perigo da palavra escrita, apresentando-a como destruidora da memória. O autor aborda o tema da escrita com o mito de Teute[24]. Nesse mito, a escrita é mostrada ao rei Tamuz[25] do Egito como o elixir para a memória e para a sabedoria. A escrita tornaria os egípcios mais sábios e promoveria sua memória. Teute, inventor da escrita, só teria visto benefícios para sua invenção. Tamuz, porém, teria visto os malefícios do uso da escrita. Por isso mostrou ao “pai da escrita” que a mesma produziria o oposto aos humanos, produziria o esquecimento da mente daqueles que a aprendem, pois esses não seriam mais estimulados a exercitar a memória e a praticar a lembrança interior por causa da confiança na escrita, que é algo externo e provinda de caracteres alheios. A escrita seria o elixir da lembrança, não da memória, e ofereceria aos aprendentes uma aparente sabedoria. Platão também afirma, por meio desse mito, que a escrita não possui o poder de transmitir um ensinamento somente porque o conteúdo desse saber está escrito. Aquele que pensa estar deixando ou recebendo por escrito algum conhecimento pode ser considerado um ignorante ou um ingênuo, haja vista que a utilidade da escrita só seria a de retomar a lembrança de algo que já se sabe.

Os estudos de Graff (1987 *apud* GALVÃO; BATISTA, 2006) e Street (1995 *apud* GALVÃO; BATISTA, 2006) são exemplos da crítica tecida à “teoria da grande divisão” entre culturas orais e letradas, em que se separam os usos da língua em características específicas pertencentes a cada uma das modalidades de linguagem. Também são exemplo da crítica à valorização da cultura escrita como algo sempre positivo. Galvão e Batista (2006, p. 424) afirmam que Graff é mais um teórico que busca desmistificar a ideia de que a cultura letrada estaria sempre associada ao crescimento econômico, à industrialização, à estabilidade política, à participação democrática, à urbanização, ao consumo e à contracepção. Para Graff é um mito acreditar que as pessoas letradas são sempre empáticas, inovadoras, cosmopolitas, urbanas e receptivas ao desenvolvimento tecnológico. Ele considera também um mito acreditar que a educação é capaz de estimular o desenvolvimento econômico, promover a democracia, unindo e integrando os cidadãos ao redor de valores, instituições e linguagens comuns.

Na mesma direção, de acordo com Galvão e Batista (2006, p. 425), as pesquisas de Street concentram suas críticas na análise da cultura do letramento e na teoria proposta por

[24] Ou Teuth, em outras traduções.
[25] Ou Thamus, em outras traduções.

Ong (1998) sobre sociedades orais e escritas. Para Street, a pesquisa de Ong tem pouco valor na investigação sobre oralidade e escrita porque, em suas análise, não se considera as condições socioistóricas concretas das diferentes culturas (GALVÃO; BATISTA, 2006, p. 425). Por meio dos modelos autônomo e ideológico do letramento, Street mostrou que a escrita não é o divisor de águas entre as culturas orais e escritas, tal como sugeriu Ong. Para Street essa separação proposta pela "teoria da grande divisão" não é possível, haja vista que oralidade e escrita coexistem. Haveria, portanto, um trânsito contínuo entre esses modos de expressão. Tfouni (2011) corrobora o pensamento de Street, ela também não considera a existência de uma dicotomia oral versus escrito. Street também subjugou algumas especificidades dadas tradicionalmente à escrita e que, por sua vez, colaboram para o fortalecimento do "mito do letramento" e, consequentemente, para a desvalorização da linguagem escrita. O autor acredita que a oralidade é capaz de gerar comportamentos que são associados à escrita, como a fixação, a separação e a abstração.

No entender de Street, a perspectiva de Ong é evolucionista. Street (1995 *apud* GALVÃO; BATISTA, 2006) aponta três marcas que justificariam o evolucionismo em Ong. A primeira marca se refere ao fato de Ong investigar as sociedades de culturas orais contemporâneas com o objetivo de encontrar nelas o que teria sido o passado na sociedade ocidental. A segunda se refere a afirmativa de que as sociedades de cultura oral cedem espaço à penetração da escrita. Finalmente a terceira se refere a divisão feita por Ong sobre a evolução das culturas humanas em oral, quirográfica, tipográfica e eletrônica. Como não poderia ser diferente, a visão evolucionista, assim como Ong, tem como base teórica a supervalorização da escrita.

Buscamos reunir, nessa seção (3.1.2), os principais referenciais teóricos sobre oralidade, escrita e letramento. Sobre o exposto, concordamos com Pattanayak (1991), isto é, consideramos que Ong supervaloriza a escrita ao afirmar que ela abriria a possibilidade de usar a palavra e expressar a experiência humana de uma forma incomparável, contribuindo positivamente para o desenvolvimento da sociedade moderna ao mudar a consciência e o pensamento humano. Reconhecemos o valor da escrita e concordamos que ela introduziu novas formas de expressão antes não experimentadas por meio da oralidade, como a escrita burocrática, por exemplo. Mas também reconhecemos que a escrita se efetivou em antigas formas características das culturas primárias, não levando, necessariamente, a inovação, como afirma Ong. Portanto, não podemos concordar que a escrita modificou a consciência e o pensamento humano, visto que nas culturas primárias existem formas de expressão capazes de realizar operações abstratas, distanciando-se da realidade prática e empírica, tal é o caso dos

mitos. Nesse sentido não concordamos que a escrita tenha sido o divisor de águas entre as sociedades de culturas orais e letradas e também não aceitamos a superioridade da escrita sobre a oralidade. O próprio Ong afirma que a oralidade não deve ser menosprezada, nem completamente erradicada, pois ela, assim como a escrita, é necessária à evolução da consciência. Para nós, oralidade e escrita juntas contribuem para a evolução do pensamento humano, portanto devem coexistir em uma dada sociedade para o bem da mesma, haja vista que suas respectivas características não se isolam uma da outra como se cada uma estivesse de um lado de uma fronteira intranspassável. Não defendemos, portanto, os pressupostos da teoria da grande divisão, nos afastando também do pensamento de Ong para quem culturas orais distinguem-se das escritas por possuírem características específicas intransponíveis. Em nossa concepção, ambos os grupos de características se mesclam em um trânsito contínuo, bem como seus respectivos modos de transmissão, não havendo rupturas entre eles.

3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL

A ideia de que a entrada ao mundo da escrita se dá via alfabetização é antiga, mas atualmente não é mais a única. Hoje se vê como indispensável para o acesso à escrita não apenas aprender a técnica de ler e escrever, isto é, ser alfabetizado, mas também desenvolver as práticas de uso da escrita. Essa prática de uso da escrita é chamada de letramento. A alfabetização e o letramento são os temas desenvolvidos nesta seção (3.2). Para apresentarmos esses temas, primeiramente faremos um breve percurso sobre a história da alfabetização no Brasil, para, em um segundo momento, introduzirmos as discussões sobre o letramento, tendo em vista que esse é um tema mais recente. Ao longo da história da alfabetização é possível observar que conforme o momento social o conceito de analfabetismo vai se transformando.

De acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss[26] o termo alfabetização é definido como o "ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras". Soares (2000, p. 31) define o termo como "a ação de alfabetizar, de tornar 'alfabeto' ", isto é, de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Para Rojo (2009, p. 10), alfabetização é a "ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado". Não é preciso apresentar inúmeras definições para se

[26] Trata-se da versão 2009 do Dicionário.

perceber que o termo alfabetização está diretamente relacionado à aquisição da escrita por parte do indivíduo. Cagliari (1998) comenta essa relação

> Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade (CAGLIARI, 1998, p.12).

O acesso ao mundo da escrita é, portanto, proporcionado por meio da alfabetização, haja vista que é na alfabetização que o indivíduo aprende a técnica da escrita. Segundo Soares (2003), aprender essa técnica implica em aprender a relacionar sons com letras e fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar, isto é, para escrever e ler; a segurar um lápis; e a escrever de cima para baixo e da esquerda para a direita. Ao estudarmos a história da alfabetização no Brasil constatamos que de imediato a escrita se fez presente.

3.2.1 Do modelo jesuítico à "disputa dos métodos" (séculos XVI-XX)

A história da alfabetização no Brasil tem início com a chegada dos colonizadores, em 1500. Antes dos portugueses aportarem à terra brasílica, as diversas comunidades indígenas que aqui habitavam possuíam padrões próprios de educação nos quais não faziam uso da escrita e nem da escola. Assim sendo, nesse contexto não se pensava em alfabetização. A partir do contato com o europeu, os índios conheceram um padrão educacional muito diferente daquele praticado por eles, além de se caracterizar como repressiva, o modelo educacional trazido pelos colonizadores fazia uso de uma técnica nunca antes conhecida pelos nativos, a escrita alfabética.

A mudança brusca de um modelo educacional indígena para um modelo educacional europeu se constituiu na primeira ação alfabetizadora marcante na história da educação em terra brasileira. O novo modelo educacional teve início em 1549, com os métodos pedagógicos trazidos pelos padres Jesuítas. Conforme já descrevemos no primeiro capítulo deste trabalho, os Jesuítas vieram ao Brasil com o objetivo primeiro de catequizar os índios e de convertê-los ao catolicismo, perceberam, porém, que isso não seria possível de ser realizado se os índios não soubessem ler e escrever. Assim, investiram na alfabetização dos mesmos.

Em 1759, ano em que os Jesuítas e a Companhia de Jesus foram expulsos dessas terras por Marquês de Pombal, haja vista que a educação defendida por aqueles não convinha aos interesses comerciais emanados por esse, a educação brasileira passou de um modelo bem estruturado, regido pelo *Ratio Studiorum*, ao absoluto caos. Apesar da criação das aulas régias e do subsídio literário, as ações pombalinas reduziram muito a educação brasileira.

No princípio do século XIX a educação nesse país se destinava apenas para quem tinha poder e influência. Esse fato promovia o aumento da desigualdade social da educação, visto que condenava os menos privilegiados ao analfabetismo. A leitura e a escrita, segundo Mortatti (2006[27]), eram práticas culturais de aprendizagem restrita a poucos. Seu ensino se dava de forma assistemática, no âmbito privado do lar ou nas poucas escolas que existiam. Foi no Período Imperial, mais precisamente em 1824, que a educação se voltou para os menos privilegiados. A primeira Constituição Federal, por meio do Artigo 179º, garantia a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, ou seja, se começava a pensar em programas educacionais de alfabetização voltados para a massa popular.

No final do século XIX, com a Proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso da nação. A partir desse momento deu-se início ao processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita, pois se partia do ideal de que todos precisavam ser alfabetizados para o progresso do país, ou seja, no âmbito dos ideais republicanos a leitura e a escrita se tornaram fundamentos da escola e objeto de ensino e aprendizagem.

Conforme Mortatti (2006), a partir desse ponto de vista, os processos de ensinar e aprender a leitura e a escrita na fase inicial da escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para o mundo público da cultura letrada, "um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir".

As práticas sociais de leitura e escrita passaram a ser ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metodológica, sistemática e intencional, visto que eram consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político do Brasil (MORTATTI, 2003, p. 330). Ainda nesse período foram produzidas as primeiras cartilhas brasileiras para auxiliar no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita. As cartilhas tornaram-se representantes de um dado método de alfabetização. As cartilhas

[27] O trabalho citado trata-se de uma conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básico do Ministério da Educação, realizado em Brasília.

elaboradas por professores fluminenses e paulistas eram baseadas nos métodos de marcha sintética, defendidos como os melhores e mais eficazes no momento. Esses métodos partiam do pressuposto que o ensino da leitura deveria acontecer da "parte" para o "todo", isto é, iniciava-se com a apresentação das letras e seus nomes (método de soletração), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método de silabação) seguindo certa ordem crescente de dificuldade, conforme Mortatti (2006, p. 5).

Os métodos sintéticos, bem como os demais que existiram, porém, não apresentaram os resultados esperados e propagados por seus defensores, contribuindo para que houvesse uma sucessiva substituição de métodos e uma acirrada disputa entre os partidários dos métodos de alfabetização sintéticos (soletração, fônico e silabação), analíticos (palavração, sentenciação e global) e mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa). Esses se confrontaram até a década de 1980 quando o construtivismo questionou o uso dos métodos e as necessidades das cartilhas.

A introdução de um novo método representava uma nova tentativa de melhorar a educação que desde a adoção do modelo republicano já amargava maus resultados. Substituía-se um método de alfabetização testado que não apresentou resultados satisfatórios por outro método, na esperança de se encontrar um rumo certo para a alfabetização. Depreende-se daí que a alfabetização brasileira esteve condicionada aos métodos de alfabetização. Para Mortatti (2006; 2010), no Brasil, devido à complexidade e multifacetação do processo escolar, a história da alfabetização se caracteriza como um movimento complexo, que pode ser visivelmente observado a partir da história dos métodos.

Conforme Mortatti, foi no final da década de 1910 que o termo alfabetização começou a ser utilizado se referindo ao ensino inicial da leitura e da escrita. O ensino da leitura e da escrita, nesse período, envolvia questões de ordem didática: o *como* ensinar a ler e a escrever. A ênfase era dada, sobretudo, ao ensino da leitura, a escrita era vista como uma questão de caligrafia e de tipologia de letra a ser usada; os exercícios em torno dessa modalidade se constituíam em treino a partir dos exercícios de cópia e de ditado. Somente em meados de 1920 é que a escrita veio a ser entendida e tratada com as mesmas especificidades da leitura. O conceito de alfabetização assumido na primeira metade do século deu-se em consequência dessa valorização da escrita. Assim, considerava-se alfabetizada a pessoa que sabia escrever o próprio nome (SOARES, 2011, p. 43).

Em 1930, os métodos que estavam em vigor nas cartilhas eram os mistos ou ecléticos. Nessa época, a importância dos métodos de alfabetização sofreu uma relativização, devido à disseminação, repercussão e institucionalização das bases psicológicas de alfabetização

contidas nos Testes de ABC, revolucionarias à época. Os Testes de ABC eram compostos por oito provas que mediam o nível de maturidade necessária para a criança desenvolver o aprendizado da leitura e da escrita, visando à organização de classes homogêneas e à eficácia da alfabetização que se dava sob "medida". As bases psicológicas fundamentadas no nível de maturidade da criança subordinaram a ordem didática e exerceram influência até por volta dos anos de 1970.

Durante os anos em que a alfabetização foi pensada a partir do nível de maturidade da criança, o conceito de alfabetização sofreu modificação. Mais precisamente em 1958 a Unesco passou a considerar alfabetizado aquele capaz de ler e de escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana. Observa-se que de uma época para outra o conceito de alfabetização vai sendo modificado, conforme as demandas da sociedade para o momento.

3.2.2 Paulo Freire e Emília Ferreiro (1960-1980)

Segundo Soares (2011, p. 101), nos anos de 1960, como consequência da reivindicação e da conquista do direito à escolarização pelas camadas populares, a clientela da escola foi alterada. Já não eram mais os filhos dos burgueses que a demandavam, mas os filhos das camadas populares. Nessa mesma década, mais precisamente no ano de 1962, no Brasil, Paulo Freire experimentou uma nova concepção de alfabetização criada por ele mesmo. Freire alfabetizou, em apenas quarenta e cinco dias, cortadores de cana no interior de Pernambuco, lhes ensinando a ler e a escrever. Surgia a concepção Paulo Freire (1987; 1996)[28] de alfabetização, propondo uma educação como prática da liberdade e conscientização. Paulo Freire acreditava que o ato de educação era um ato político, por isso sua concepção se pautava em uma alfabetização como meio de divulgação da cultura, que permitia ao sujeito refletir sobre o mundo e a posição que o mesmo ocupa na sociedade. Para Paulo Freire a alfabetização só teria sentido se transformasse o homem.

A alfabetização proposta por Paulo Freire opõe-se às lições de temas distantes da realidade existencial dos alfabetizandos. Assim, as "Evas" e as "uvas" são substituídas por "tijolo" e "favela", palavras que são mais próximas do universo cultural e vocabular do aluno e que são carregadas de significado social, cultural, político e vivencial. São essas as ditas

---

[28] Boa parte de sua teoria é divulgada nessas obras.

"palavras geradoras". Freire propõe que das palavras geradoras sejam tiradas as famílias silábicas que vão conduzir o aluno a não somente aprender as técnicas do ler e do escrever, mas também, e, sobretudo, que vão levá-lo a tomar consciência do mundo que o cerca. Trata-se de levar o aluno a adquirir criticidade em seu pensamento.

Na concepção de alfabetização trazida por Paulo Freire o contexto de alfabetização é alterado, a sala de aula dá lugar ao Círculo de Cultura. O professor e o aluno não exercem a tradicional relação conhecida há anos, mas são sujeitos ativos que interagem em uma relação social, esse é visto como um participante do grupo, enquanto aquele é visto como o coordenador dos debates e dos diálogos. As ideias freirianas até hoje servem como orientação para o processo de formação do docente no que consiste à prática pedagógica. A contribuição de Paulo Freire para a educação e a alfabetização não se resumiu a um método, mas a uma concepção de alfabetização que revolucionou o Brasil e o mundo com sua pedagogia libertadora.

A concepção freiriana, que visava revolucionar a educação nos países em desenvolvimento, foi divulgada em meio ao regime militar vivido no Brasil, ou seja, momento em que esse país buscava a liberdade política e social. A luta pela liberdade política e social se intensificou a partir do final da década de 1970, após o fim do regime militar (em 1964). O Brasil queria a total democratização da educação, o direito à escolarização para todos os brasileiros, a universalização do ensino e a maior participação da comunidade na gestão escolar (MORTATTI, 2010). No início da década de 1980, porém, a crise da alfabetização brasileira estava agravada, havia uma grande concentração da população brasileira pobre fracassando na escola pública. Devido a esse fato, questionou-se mais uma vez o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Um novo modelo teórico surgia para explicar o problema da alfabetização no país. Com a introdução do pensamento construtivista sobre a educação, em 1980, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e colaboradores, o foco de análise psicológica da alfabetização voltou-se para abordagens cognitivas, sobretudo no quadro da Psicologia Genética do epistemólogo suíço Jean Piaget.

Ao desenvolver sua pesquisa empírica com crianças Emília Ferreiro (1985) modificou a concepção de alfabetização no Brasil visando superar o problema do analfabetismo. Com sua "revolução conceitual", Ferreiro propôs uma nova maneira de pensar a alfabetização, ela criticou os testes de maturidade e os métodos analíticos e sintéticos predominantes no ensino escolar da leitura e da escrita. Segundo Ferreiro, não são os métodos que alfabetizam, nem os testes que auxiliam o processo de alfabetização, mas as crianças que constroem e reconstroem

o conhecimento sobre a língua escrita, formulando hipóteses, para compreenderem o funcionamento desse objeto de conhecimento (MELO, 2007, p. 88). Para Ferreiro, o fracasso da alfabetização estava relacionado à maneira pela qual esse processo vinha sendo praticado. Assim sendo, o construtivismo se apresentou como uma revolução conceitual que demandava o abandono das teorias e práticas tradicionais (MORTATTI, 2006). Vale ressaltar que essa corrente de estudo não se caracterizava em um novo método de alfabetização.

A revolução conceitual de Emília Ferreiro não estava somente relacionada com a mudança de eixo em torno do qual se discutia o processo de alfabetização, ela também se relacionava com a própria concepção da escrita praticada até então. Conforme Mortatti (2010), a pesquisa de Ferreiro vinha explicar a psicogênese da língua escrita na criança, implicando conhecer como a criança aprende a ler e a escrever, ou seja, como ocorrem os processos de aprendizagem dos sujeitos cognoscentes. A ênfase, portanto, passa a ser em *quem aprende* e no *como aprende* e não mais em *quem ensina* e *como se ensina* ("a disputa dos métodos").

De acordo com o construtivismo o sucesso ou fracasso da alfabetização se relaciona com o estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita em que se encontra a criança (SOARES, 2011). Nessa concepção alfabetizar não significava codificar e decodificar a língua escrita, mas compreender o processo de aprendizagem dessa modalidade de língua.

O construtivismo teve grande repercussão no cenário educacional brasileiro. Segundo Mortatti (2006), as autoridades educacionais e os pesquisadores acadêmicos buscaram convencer os alfabetizadores apontando as eficácias da aplicação da abordagem construtivista. Eles visavam garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo. Nessa busca, se depararam com os alfabetizadores partidários dos tradicionais métodos de alfabetização que ainda apresentavam resistência ao novo modelo teórico, mas que acabaram assimilando satisfatoriamente os questionamentos de que foram alvos, segundo a autora. Assim, os discursos construtivistas se tornaram hegemônicos nas instituições oficiais até os dias de hoje e podem ser constatados, em nível nacional, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Ainda conforme Mortatti (2010, p. 332), apesar da oficialização do construtivismo no Brasil, em meados dos anos de 1980, outros estudos foram ganhando destaque nesse país: o interacionismo linguístico[29] e o letramento. As propostas didático-pedagógicas desses

[29] Para o interacionismo, a alfabetização é entendida como ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma relação discursiva. Nesse sentido, a aprendizagem depende da relação de ensino que ocorrem entre professor e aluno. De acordo com essa perspectiva busca-se compreender como se ensina e se aprende a língua

modelos, que a princípio concorreram com o construtivismo, apontando-se como divergentes, foram incorporadas e divulgadas como aspectos complementares a ele, no âmbito de políticas públicas. Desde os PCNs (1997), esses três modelos foram incorporados não apenas nesse, mas também em outros documentos oficiais da instância federal.

Mais de cem anos já decorreram desde que o modelo republicano de ensino foi implantado nas escolas brasileiras e até hoje se questiona o fracasso escolar na alfabetização. Se questiona também a associação entre escola e alfabetização como pré-requisito para a passagem ao mundo da escrita. A perspectiva republicana defendia essa associação como condição para o acesso ao mundo letrado que abriria a visão do cidadão alfabetizado, porém se observou que tais promessas não se efetivaram. Nem mesmo a mudança conceitual trazida pelo construtivismo conseguiu superar o fracasso da alfabetização escolar no Brasil. Ainda hoje, os números apontados pelas avaliações nacionais sobre o desempenho da leitura e da escrita no brasileiro mostram que existem analfabetos no Brasil, ou seja, tais números demonstram que as taxas do analfabetismo já melhoraram, mas ainda não foram totalmente superadas em nosso país. Isso nos faz pensar que o problema não está somente nas concepções de ensino ou mesmo nos métodos de alfabetização.

De acordo com Ribeiro, Vóvio e Moura (2002, p. 51), o levantamento ao longo do século XX mostram que as taxas de analfabetismo entre os brasileiros com 15 anos ou mais vieram decrescendo paulatinamente. Em 1920 o percentual era de 65%, segundo as autoras, já em 2000 o percentual caiu para 14%. Esse decréscimo é resultado da expansão do sistema de ensino público que, por sua vez, possibilitou o acesso à educação primária.

Por meio desses números podemos depreender que não é de hoje que medimos as taxas de analfabetismo no Brasil. Segundo Ferraro (1987 *apud* RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002, p. 51), “as estatísticas oficiais do analfabetismo é o mais antigo e constante indicador de que dispomos para analisar a história da instrução elementar em nosso país”. As taxas mostram as condições de desenvolvimento socioeconômico das nações, por isso são aplicadas. No Brasil, de acordo com Ribeiro (2006), os índices do analfabetismo são apurados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), esse Instituto de pesquisa baseia-se na autoavaliação da população recenseada sobre sua capacidade de ler e escrever um bilhete simples e, ultimamente, no número de séries escolares concluídas. Tais critérios foram elaborados a partir do conceito de analfabetismo funcional, proposto pela Unesco.

---

escrita. A proposta didático-pedagógica dessa concepção é baseada no ensino do texto e envolve diferentes aspectos no processo discursivo: *por que, para que, como, o que, quando, onde, quem, com quem* ensinar e aprender a língua escrita.

É válido ressaltar que muitas dessas pesquisas simplesmente não consideram as áreas rurais da região Amazônica por conta de dificuldades de logísticas para coletar os dados. Assim sendo, os resultados apontados referem-se às áreas de concentração urbana e o decréscimo das taxas de analfabetismo talvez não seja válido nos contextos rurais onde habitam as comunidades indígenas Mẽbêngôkre, por exemplo.

Ribeiro, Vóvio e Moura (2002) salientam que ao longo das últimas décadas aconteceram revisões significativas nas definições sobre analfabetismo. Como referimos, em 1958 a Unesco já definia analfabetismo de modo diferente da definição que se tinha na primeira metade do século XX. Vinte anos depois a Unesco surgia com uma nova definição, se tratava do conceito de analfabetismo funcional. Assim sendo, os números das estatísticas são avaliados de acordo com o conceito que está em vigor no momento. As mudanças ocorridas no conceito de analfabetismo decorrem do fato de ter se tornado evidente que alfabetizar não garante a entrada do sujeito no mundo da escrita. Ou, em outras palavras, que introduzir um sistema de escrita em uma comunidade não garante a transição dessa comunidade de uma oralidade primária para uma oralidade secundária baseada no pensamento lógico e na inovação tecnológica, como supunha Ong (1998).

3.2.3 Letramento – um fenômeno presente

Enquanto o Brasil caminha para superação do problema do analfabetismo, um novo fenômeno se evidencia, o alfabetismo e/ou letramento[30]. Assim sendo, paralelo às questões do analfabetismo se está discutindo, com igual importância, as questões do letramento. O letramento, entendido como "o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES, 2000, p. 18), constitui em um fenômeno emergido a partir do desenvolvimento social, cultural, econômico e político ocorrido no país.

O letramento é um tema muito rico e difícil de ser definido, visto que cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais. Entendido enquanto um estado ou uma condição, o letramento se refere a um conjunto de

[30] Segundo Soares (2000), o termo apareceu pela primeira vez, no Brasil, no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986, e surgiu para denominar um fenômeno novo no meio educacional brasileiro. De acordo com Ribeiro (2006), a palavra letramento, uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy,* vem sendo usada para designar o conceito de alfabetismo, daí nas literaturas que abordam esse tema ora encontrarmos o termo alfabetismo, ora letramento se referindo ao mesmo fenômeno. Neste trabalho optamos pelo termo letramento, por ser mais conhecido.

comportamentos variáveis e complexos. Dada à variedade e à complexidade desses comportamentos torna-se difícil contemplá-los em uma única definição. Assim, tais comportamentos permitem-se serem agrupados em duas grandes dimensões: a individual e a social. Mesmo nessas dimensões, conceituar letramento ainda não é uma tarefa fácil, visto que as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, em que cada ponto ao longo desse contínuo pode indicar vários tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos aplicáveis a diferentes tipos de texto.

Quando focalizado na dimensão individual o letramento se refere à posse individual das habilidades de leitura e escrita. Poderíamos pensar que o letramento nessa dimensão é mais fácil de ser definido, dado ao seu atributo pessoal. Porém, ainda que visto em caráter pessoal, a diversidade das habilidades individuais que podem ser consideradas no contínuo como constituintes do letramento ainda são inúmeras. Os números de habilidades possíveis são considerados ainda maiores ao envolvermos os dois processos distintos do letramento: a leitura e a escrita.

Na dimensão social a tentativa de uma definição que envolva todas as especificidades do letramento é ainda mais complexa e possivelmente improvável. Do ponto de vista social o letramento é, além de um estado ou condição pessoal de quem domina a escrita, uma prática social de uso da escrita, isto é, "é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais" (SOARES, 2011, p. 33). O conceito de letramento dentro da dimensão social torna-se mais complexo porque nessa dimensão há pontos de vistas conflitantes, resumidos em duas tendências: uma progressista e outra radical. Aquela é também conhecida como tendência "liberal" e se constitui em uma versão fraca dos atributos e implicações da dimensão social; essa é conhecida como tendência "revolucionaria" e se constitui em uma versão forte dos atributos e implicações dessa dimensão.

De acordo com Soares (2011), na visão progressista ou liberal o letramento é caracterizado em função das habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo funcione adequadamente em um dado contexto social. Segundo a autora, deriva daí o termo alfabetismo funcional. Desse conceito funcional subjaz a ideia de que consequências positivas advêm do uso que se faz da leitura e da escrita. Nesse sentido, a escola se tornou a principal, se não a única, instituição que desenvolve esses usos por meio de alguns tipos de habilidades específicas a esse contexto social. Essas habilidades e práticas de leitura e escrita ensinadas na escola são previamente selecionadas dentre as inúmeras possibilidades existentes

para serem desenvolvidas no aprendente, reduzindo e fragmentando o múltiplo significado do letramento. Conforme Kleiman (1995), a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização. Assim, as práticas de uso da escrita desenvolvidas na escola sustentam o modelo autônomo de letramento. Esse modelo pressupõe que o letramento está associado ao progresso, à civilização e à mobilidade social.

Na visão radical ou revolucionária as práticas de letramento não são vistas como neutras, mas "como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social" (SOARES, 2011, p. 35). A visão revolucionaria do letramento sustenta o modelo ideológico, para o qual o alfabetismo tem significados políticos e também ideológicos, como o próprio nome do modelo sugere. Nessa perspectiva, são negadas as qualidades inerentes ao letramento, bem como que suas consequências sejam sempre positivas.

Depreendemos então que os estudos sobre o letramento se referem ao que as pessoas ditas alfabetizadas são efetivamente capazes de fazer com as habilidades de leitura e escrita, haja vista que não é mais suficiente, para a modernização da sociedade, apenas aprender a ler e a escrever, ou seja, apenas ser alfabetizada. É preciso agora incorporar as práticas da leitura e da escrita, se apropriando delas e adquirindo competências para usá-las e envolver-se por meio delas no mundo social. Em outras palavras além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriando-se da função social dessas duas práticas.

A noção de letramento social rompe com a ideia defendida por Ong (1998) de que o pensamento abstrato estaria diretamente relacionado à presença da escrita. Há casos de pessoas alfabetizadas, mas que não se encontram em estado de letramento. Do mesmo modo, o inverso é verdadeiro, há casos de pessoas analfabetas, mas que vivem em estado de letramento. Esses fatos comprovam que a escrita pode estar presença como instituição, como sistema gráfico, sem promover nenhuma mudança "psicológica" ou "cognitiva" nas pessoas que a utilizam. E, inversamente, os pensamentos abstratos podem muito bem ser desenvolvidos sem, necessariamente, a presença direta da escrita, como nos mostram os estudos de Street (1995 *apud* GALVÃO; BATISTA, 2006).

Diante do conceito de letramento social do qual dispomos hoje no Brasil somos obrigados a nos preocupar com duas questões, uma mais antiga e outra mais nova. Temos que nos preocupar em saber quais os níveis de letramento que a população brasileira está

apresentando, mas temos que nos preocupar em saber, ainda, sobre os índices de analfabetismo em nosso país, haja vista que esse continua sendo um problema comum em países em desenvolvimento, como o Brasil. Infelizmente os dados estatísticos disponíveis que ilustram esses resultados nada dizem sobre as populações indígenas da Amazônia, isto é, sobre as comunidades alvo deste estudo.

Para medir as taxas de analfabetismo e os níveis de letramento, além das duas possibilidades usadas pelo IBGE sob sugestão da Unesco, já mencionadas anteriormente - a autoavaliação e a conclusão de série escolar -, existe pelo menos mais uma possibilidade: o estudo por amostragem. Conforme Soares (2000), avaliar e medir letramento pelos critérios de autoavaliação e de conclusão de determinada série escolar é problemático, pois as informações coletadas são imprecisas, permitindo uma medida precária do letramento. Dentre as deficiências desses dois critérios apontadas pela autora citamos: o fato de as informações terem como base a avaliação que o próprio informante faz de si mesmo e a suposição de que há uma universalização escolar que pressupõe que os níveis de letramento são os mesmos em todas as escolas brasileiras.

Para a Soares (2000), dentre as três possibilidades de coleta de dados, o estudo por amostragem é o mais confiável, pois visam: a) coletar uma grande variedade de informações específicas sobre habilidades e práticas sociais de leitura e escrita; b) avaliar e medir em profundidade tanto as habilidades de leitura e de escrita, quanto os usos cotidianos dessas habilidades, através de questionários estruturados; c) analisar as relações entre habilidades e práticas sociais de leitura e de escrita e fatores como idade, sexo, raça, renda, residência urbana/rural, meio cultural e região. Em outras palavras, os levantamentos por amostragem têm como objetivo avaliar e medir níveis de letramento.

No Brasil, a única medida de letramento por amostragem é realizada pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). Criado em 2001, o INAF foi uma iniciativa de duas organizações não governamentais brasileiras: a Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro, com o objetivo de oferecer à sociedade nacional informações qualificadas sobre as condições de alfabetismo da população adulta brasileira entre 15-64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público sobre o tema e subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura (RIBEIRO, 2007). As pesquisas realizadas pelo INAF se referem não somente a capacidade de leitura e escrita (letramento), mas também a capacidade de cálculo matemático (numeramento).

O INAF (2009) define quatro níveis de alfabetismo: a) analfabetismo – corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolve a leitura de palavras e

frases; b) alfabetismo nível rudimentar - corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares, ler e escrever números usuais e realizar operações simples; c) alfabetismo nível básico – já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem número na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade; d) alfabetismo nível pleno – leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fatos de opinião, realizam inferências e sínteses, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle. Para sintetizar a descrição da evolução do indicador se agrupou os quatro níveis em dois níveis maiores, assim os brasileiros classificados nos dois primeiros níveis são considerados analfabetos funcionais, enquanto os classificados nos dois últimos níveis são considerados alfabetizados funcionalmente.

Em linhas gerais, os resultados apresentados pelo INAF Brasil no ano de 2009 mostram que ao longo do período de 2001-2009: a) houve uma melhoria das capacidades de alfabetismo da população brasileira, devido aos esforços voltados para o aumento do acesso e permanência na escola e a ampliação da matrícula nos cursos superiores; essa melhoria pode ser observada por meio da proporção dos brasileiros classificados como “analfabetos absolutos” e “analfabetos rudimentares”, isto é, analfabetos funcionais, que vêm caindo ao longo dos anos, enquanto a proporção dos classificados como “nível básico” vem crescendo e a proporção dos classificados como “nível pleno” permanece estável, não apresentando muita melhora; b) a escolarização é, de fato, o principal fator de promoção das habilidades de alfabetismo da população e das práticas de leitura, escrita e cálculo matemático, quanto maior o nível de escolaridade, maior é a chance de atingir bons níveis de alfabetismo funcional; c) a idade também é um fator importante na promoção das habilidades de alfabetismo, o alfabetismo funcional é preponderante nas gerações mais novas; d) as mulheres têm em média uma escolarização superior à dos homens, elas também têm melhor desempenho na leitura, porém apresentam desvantagem em relação a eles no que consiste à matemática; e) a renda familiar é um fator determinante na distribuição da alfabetismo, as famílias com maior nível de renda continuam tendo acesso a maiores níveis de escolarização e maiores oportunidades à informação e à cultura, enquanto as famílias com renda até um salário mínimo continuam sendo predominantes na classificação de analfabetismo funcional.

Sobre os resultados apontados pelo INAF vale umas ressalvas. Quanto à composição da amostragem, como mencionamos anteriormente, talvez os índices não considerem a região amazônica, concentrando-se apenas nas regiões mais ricas do Brasil. Quanto as capacidades

medidas nos sujeitos, o INAF não correlaciona o nível de alfabetismo com uma pesquisa sobre o nível de habilidade oral, de memória e de sabedoria do entrevistado, vindo classificar como analfabeto apenas o sujeito que não sabe ler, não considerando, assim, se o mesmo é letrado, isto é, não se mede de modo algum o conhecimento construído por alguém sem se valer da escrita, bem como não se mede nada que diga respeito à vertente mais lúdica, literária e existencial da escrita.

O conhecimento sobre os conceitos de alfabetização e de letramento, bem como sobre seus índices nacionais nos permite ter uma noção do nível de instrução elementar e de desenvolvimento no nosso país. Alfabetização e letramento são conceitos cujos resultados se somam, entretanto um não é pré-requisito para o outro, isto é, o letramento não está condicionado à alfabetização e vice-versa, as duas aprendizagens podem ser feitas ao mesmo tempo ou em momentos ímpares. Tal é o caso, já mencionado, de pessoas analfabetas, mas que vivem em estado de letramento e de pessoas ditas alfabetizadas, mas que não conseguem usufruir das práticas de leitura e escrita para o seu próprio bem.

3.2.4 Alfabetização e letramento de povos indígenas

Melià (1989) afirma que os povos indígenas foram conquistados de muitos e diversos modos, inclusive pela escrita. De sociedades ágrafas, as comunidades indígenas estão aos poucos se tornando sociedades grafocêntricas. A escrita de muitas línguas indígenas já é realidade em países como o Brasil, por exemplo. Assim sendo, de acordo com a distinção dos tipos de sociedades realizada por Ong (1998), os povos indígenas que deixaram a escrita penetrar em suas culturas poderiam ser classificados hoje como sociedades de oralidade secundária. Conforme a distinção feita por Zumthor (1993 *apud* GALVÃO; BATISTA, 2006, p. 407), tais povos poderiam ser classificados na atualidade como sociedades de oralidade mista.

Em ambas as classificações se admite que a escrita já se faz presente no seio dessas sociedades, ou seja, salvo os casos de comunidades isoladas que ainda existem na região amazônica, se admite que a maioria dos indígenas do Brasil já foi afetada pela escrita, passando a ter mais de uma forma de expressão, além da linguagem oral, para comunicar seus significados e transmitir seus conhecimentos. Dessa forma, tais povos não teriam mais uma oralidade primária, tal como os povos da Antiguidade, pois conhecem a escrita e seu funcionamento. Contudo, ainda não seriam sociedades letradas no sentido pleno, haja vista

que não teriam uma escrita fortalecida. Ao se realizar uma breve observação nesses povos é possível verificar que a técnica da escrita até o momento não tem a mesma função exercidade por ela nas sociedades ocidentais que não vivem da caça ou da coleta de alimentos como as comunidades indígenas, isto é, a escrita ainda é usada pelos indígenas para fins restritos. Por isso compreendemos que a escrita praticada pelos índios do Brasil no momento não igualam suas comunidades às culturas de oralidade secundária típicas do mundo contemporâneo, cujo funcionamento depende da escrita, visto que têm essa prática social completamente incorporada. E isso não se deveria ao fato de os nativos do Brasil, mesmo possuindo escolas e sendo marcados pela presença de alguns meios de comunicação de massa como, por exemplo, a televisão e o rádio, que são indícios da introdução da escrita e do letramento em seu meio, ainda preservarem alguns elementos de sua cultura oral, tais como as expressões formulares, as melodias, os cantos e os mitos, haja vista que irão preservar tais traços por muito tempo, pois as características ditas da oralidade primária não desaparecem apenas porque alguém usou a escrita. Compreendemos que as características da oralidade e da escrita tendem a coexistir em realizações verbais de sociedades de cultura secundária ou mista, pois entre esses modelos de expressão haveria um trânsito contínuo. Mas ao fato de os povos indígenas brasileiros se encontrarem, atualmente, em processo inicial de assenhoramento da técnica da escrita.

As práticas de escrita, isto é, de alfabetização para os povos indígenas surgiu não de forma neutra, mas como produto do colonialismo. Conforme Melià (1989), de um meio de expressão, a escrita para indígenas passou a ser instrumento de opressão. Acreditamos que essa afirmativa tem como base a ideia que a escrita expõe os indivíduos das culturas tradicionalmente orais às formas de pensamento ocidental, em que a escrita e o letramento são vistos como decisivos no desenvolvimento moderno e por isso são usados por governantes para perpetuarem a opressão em nome da cultura letrada e dos avanços industriais (PATTANAYAK, 1991, p. 117-118). Assim sendo, no final dos anos de 1980 Melià afirma que se suspeitava que a escrita no meio indígena tinha servido para dominar e enfraquecer as línguas e as sociedades nativas que a receberam, porque por meio dela se transferia elementos culturais do branco, talvez irreversíveis, perigosos e desnecessários.

Dado o caráter primeiro com que a escrita foi introduzida no meio indígena, muitos nativos oscilavam quanto sua opinião sobre os possíveis benefícios da escrita para seus povos. Alguns mais receosos acreditavam que a função primeira da escrita era realmente facilitar a servidão, entretanto outros se deixavam seduzir pela escrita, vendo o seu aprendizado como uma oportunidade de adquirir um recurso do branco ou de se igualar a um não nativo.

Atualmente, porém, com o novo sentido dado à escola pelos povos indígenas, em que essa é vista como um dos meios de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais, a escrita para índios está sendo redimida. A escrita e a alfabetização de indígenas estariam servindo para: a) preservar e valorizar as culturas e as línguas indígenas; b) defender os povos indígenas dos mecanismos de absorção da sociedade envolvente. Ou seja, a escrita estaria saindo de debaixo da sombra do Estado para servir aos interesses e necessidades dos povos indígenas, passando a ser um instrumento de identidade. Estaria surgindo, então, uma escrita indígena.

Mas para que a escrita se torne um instrumento de identidade indígena e as comunidades nativas se consolidem enquanto sociedades de cultura de oralidade secundária é preciso que a escrita encontre função no contexto nativo, para que aconteça uma escrita indígena verdadeira. Não é suficiente alfabetizar os índios, isto é, ensinar a eles a técnica da leitura e da escrita, nem tornar suas línguas gráficas, se suas línguas não tiverem função social no contexto indígena ou no cenário nacional ou se eles não souberem o que podem fazer com sua escrita. É preciso envolvê-los em estado de letramento, criando situações de uso reais de leitura e escrita, para que suas línguas encontrem função social e razão de existir, sobretudo, dentro das aldeias. Sem função social a escrita indígena não se constitui um instrumento de identidade. Estamos defendendo aqui uma escrita indígena com motivação pragmática em contexto multilingue, somente assim a escrita indígena pode ser usada como instrumento de preservação e valorização das culturas e das línguas nativas brasileiras, bem como instrumento de defesa indígena.

Hoje, ainda que de modo limitado em relação à sociedade nacional, a escrita indígena, seja em língua nativa, seja em língua portuguesa, já exerce função social nas aldeias. Assim sendo, acreditamos hoje ser possível falarmos em letramento indígena, não nos mesmos níveis do letramento que conhecemos na sociedade nacional na qual vivemos, visto que esse letramento é bastante múltiplo, mas em um nível ainda singelo que precisa ser desenvolvido a partir do conceito de letramento social.

Dessa forma, parafraseando Soares (2000), podemos definir letramento indígena como o estado ou condição que adquire um grupo indígena como consequência de ter-se apropriado da escrita para torná-la suporte de registro e transmissão de um certo número de gêneros específicos como, por exemplo, cantigos, narrativas míticas, histórias da origem ou explicativas, memórias, registro de momentos da vivência de um líder, crenças religiosas, etc; de significados de topônimos e antropônimos; de receitas medicinais e culinárias; de conhecimentos escolares, por meio de livros didáticos. Ou para torná-la suporte de registro da

contabilidade; de listas para trocas comerciais; para elaboração de documentos em defesa da ecologia, do direito à terra, do papel social feminino, do direito indígena, da qualidade da educação, etc.; para correspondência por meio de cartas, bilhetes, e-mail, etc. Ou, ainda, para torná-la suporte de divulgação de reuniões e eventos sobre vacinação e educação, por meio de cartazes.

Os índios estariam usando a escrita tanto para as finalidades práticas imediatas, como transmissão de conhecimento, por exemplo, quanto para suporte das suas tradição orais. Em se tratando de suas tradições orais a justificativa utilizada para o uso da escrita é evitar que suas memórias orais se percam com o passar do tempo. A escrita serviria, nesse sentindo, como registro das memórias antigas.

A escola indígena deve assumir a responsabilidade de formar cidadãos indígenas alfabetizados e letrados, tanto em língua indígena, quanto em língua portuguesa. Quando o papel da escolar for o de formador de cidadãos indígenas alfabetizados e letrados ela estará assumindo a postura tão almejada pelas comunidades indígenas.

3.3 LIVRO DIDÁTICO (LD)

Nesta seção (3.3) trataremos sobre o LD. Em nossa abordagem sobre o assunto tomaremos o seguinte percurso: primeiramente o conceituaremos, em seguida comentaremos as funções exercidas por ele na sala de aula, após discutiremos acerca de sua necessidade nas escolas e, finalmente, apresentaremos as críticas de estudiosos que se posicionam contra ou a favor do LD. Também discorreremos sobre a finalidade do Programa Nacional do Livro Didático e as especificidades do LD indígena.

Lajolo (1996, p. 3) afirma que, dentre o conjunto de “coisas” que constituem o material escolar ou didático, alguns elementos são mais importantes do que outros, visto que influem mais diretamente na aprendizagem. Dentre esses elementos, os livros se destacam como mais essenciais, pois, sejam eles didáticos ou não didáticos, circulam conhecimentos, sobretudo, os que são produzidos para fins escolares. Acrescentamos, ainda, que os livros são os mais importantes, dentre os demais materiais didáticos, porque se constituem em um meio de divulgação de conhecimentos acessível ao aluno das grandes massas populares, haja vista que esse público é favorecido pela política de distribuição do livro didático oferecida pelo Governo, tal é o caso do Brasil.

O pesquisador Alain Choppin (1992) distingue quatro grandes tipos de livros escolares, organizados de acordo com sua função no processo de ensino e aprendizagem: (a) os manuais ou livros didáticos, (b) os livros paradidáticos ou paraescolares, (c) os livros de referência, como dicionários, Atlas e gramáticas, e (d) as edições escolares de clássicos.

Os LDs são classificados, pelo autor, como utilitários da sala de aula. Na definição de Choppin (1992) os LDs são obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos curriculares, sob forma de unidades ou lições que seguem uma progressão, e por meio de uma organização que permite que seu uso seja de modo coletivo ou individual, seja na sala de aula ou na casa do aluno. Ou seja, LDs são livros escritos, editados, vendidos e comprados, tendo em vista suas utilizações sistemáticas em salas de aulas de escolas ou cursos, para transmissão de conteúdos previamente selecionados e organizados.

No Brasil, o termo LD foi definido pela primeira vez no Artigo 2º do Decreto – lei número 1.006, de 30 de dezembro de 1938, e foi utilizado do seguinte modo:

> Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leituras de classe são os livros usados para a leitura dos alunos em sala; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, **livro didático** (OLIVEIRA, 1990, p. 12 *apud* WITZEL, 2002, p. 11-12, grifo nosso).

Mas, segundo Zilberman (1996 *apud* BRITO, 2007, p. 14), um dos primeiros LDs a circular no Brasil foi o *Tesouro dos Meninos*, traduzido do francês por Mateus José da Rocha, que data do início do século XIX, ou seja, bem anterior à data em que o termo LD foi oficialmente utilizado em nosso país. É válido ressaltar que essa não era uma obra originalmente brasileira, portanto, deveria ser descontextualizada da realidade do público que atendia.

O livro do aluno é propriamente o LD conhecido por todos. Esse livro é dividido em capítulos, unidades ou módulos. Em sua forma mais comum, ele contém fragmentos de textos informativos sobre o conteúdo de uma dada disciplina, conceitos, ilustrações, diagramas, tabelas, exercícios e atividades, cuja realização deve favorecer a aprendizagem.

Segundo Consolo (1992, p. 37 *apud* PIMENTEL, 2008, p. 43), até o início da década de 1990 o LD se constituía no único material didático efetivamente disponível e utilizado nas

escolas de primeiro e segundo graus[31], principalmente na rede pública. Hoje, ele não é mais o único material didático a disposição do professor e dos alunos, como bem lembra Choppin (2004, p.553). Há outros instrumentos que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade, influenciando-o em suas funções e usos. No caso do Brasil, se reconhece a existência de outros instrumentos didáticos nas escolas públicas, tais como sala de informática, equipamentos para rádio local e biblioteca, por exemplo. Porém, o LD ainda é o mais utilizado no ambiente escolar, haja vista que a grande maioria das escolas e dos professores da rede pública de ensino não está preparada para adotar outros materiais didáticos, sobrecarregando o livro. Daí a ideia de o LD ter presença marcante na sala de aula como principal instrumento de ensino e aprendizagem ainda ser muito propagada.

Segundo Batista (2003, p. 28), o LD no Brasil é um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico na escola, haja vista que determinam sua finalidade, definem o currículo, cristalizam abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizam, enfim, o cotidiano da sala de aula.

Choppin (2004, p. 553) apresenta quatro funções essenciais exercidas pelos LDs nas escolas. Tais funções podem variar, consideravelmente, segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização dadas ao suporte. São elas: 1) Função referencial (curricular ou programática): em que o livro é visto apenas como tradução fiel do programa, se constituindo o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações; 2) Função instrumental: em que o LD põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades visando facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas; 3) Função ideológica e cultural: quando, a partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais, o LD se firmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes, chegando ao status de instrumento privilegiado de construção de identidade; essa função tende a aculturar e a doutrinar as jovens gerações, por isso ela é a mais antiga exercida pelo LD; 4) Função documental: em que se acredita que o LD pode oferecer um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.

---

[31] Hoje, respectivamente, ensino fundamental e médio.

Não precisamos realizar uma análise minuciosa dos LDs brasileiros para observarmos que eles realmente exercem essas funções destacadas por Choppin. Três das quatro funções exercidas pelos LDs destacadas pelo autor são até mesmo alvo de críticas de pesquisadores que se dedicam ao assunto e que se mostram adversos ao uso desse suporte didático em sala de aula, justamente por ele desempenhar funções como essas. Funções que, segundo Brito (2007), confirmam o caráter de autoridade e poder passados pelos LDs.

O LD, ao longo dos anos, tem se demonstrado um tema frutífero. São inúmeros os trabalhos que se propõem debatê-lo e analisá-lo. Dentre os pesquisadores do assunto, há muitos que se posicionam contra o uso do LD em sala de aula, outros, porém, se mostram favoráveis. Os que são contrários ao uso do manual didático nas escolas apresentam vários argumentos para justificar sua posição, um deles é justamente o caráter didático do livro. Mortatti, por exemplo, ao ser interrogada sobre a necessidade do LD em sala de aula, em uma entrevista ao Jornal Letra A, responde enfaticamente que "não vale a pena usar o livro didático. Nem na sala de aula, nem fora dela. [...]. Não por ser livro, mas por ter-se constituído como didático, incluindo cartilhas e livros de alfabetização" (MORTATTI; ROJO, 2006, p. 3). Sobre sua assertiva, a pesquisadora comenta que o principal problema do uso do LD decorre da natureza e função que o manual didático foi adquirindo nas escolas brasileiras, ao longo do século XX. Para Mortatti,

> O livro *didático* foi-se tornando depositário de certo conjunto de conteúdos escolares selecionados por outros para ser ensinado, de acordo com certos métodos, por todos os professores e aprendido por todos os alunos em todas as situações de ensino-aprendizagem e condições socioculturais. Tornou-se assim, instrumento de prescrição, imposição, rotinização e perpetuação de um conjunto "natural" e "verdadeiro" de saberes escolarizados e de normatizações, uniformização, regulação e burocratização das relações de ensino-aprendizagem, passando a funcionar como *substituto* de que cabe a professores e alunos (MORTATTI; ROJO, 2006, p. 3, grifo da autora).

O LD mostrado pela pesquisadora é um divulgador de uma cultura escolar que se apresenta em forma de conteúdos a serem ensinados por professores e aprendidos por alunos de forma massificadora, sem considerar as particularidades de cada situação que envolve o ensino e a aprendizagem e as condições socioculturais dos alunos brasileiros espalhados por todo país. Trata-se de um instrumento prescritivo, como a própria autora afirma, a ser seguido como verdade absoluta.

Bittencourt (1993, p. 3 *apud* CASSIANO, 2005, p. 282) concorda com Mortatti sobre o fato de o LD ser um depositário dos conteúdos educacionais. Bittencourt também apresenta o LD com "sendo suporte privilegiado para se recuperar conhecimentos e técnicas considerados essenciais por uma sociedade, em época determinada".

Outros argumentos contrários ao uso do LD na sala de aula mostram que o mesmo é visto como: a) a grande voz na sala de aula, por isso em nenhum momento é questionado ou substituído por outro material escolar; b) aquele que acomoda o professor, pois tendo esse tudo pronto, sintetizado em um livro, não busca outras leituras para complementar o projeto educacional que ele, enquanto professor, deve assumir, mas aceita as leituras impostas pelo livro; c) aquele que tira a autonomia do professor, pois tendo o LD uma presença marcante na sala de aula, conduz o professor a adotar os conteúdos e os métodos propostos pelo próprio livro; d) o elemento que impede com que o professor se torne autor de sua aula; e) um suporte impresso destituído de textos longos e integrais, que conduzam o aluno ao prazer da leitura completa de uma obra; f) um livro contendo um saber didatizado, preparado previamente para disseminar um ensino em massa e mediar certa cultura escolar.

As demais críticas que recaem sobre o uso do LD nas escolas se fundamentam nos exercícios monótonos e repetitivos propostos por esse suporte didático, que além de enfadar os alunos, impossibilitam sua liberdade de expressão, conduzindo-os às atividades de reprodução dos pensamentos elaborados por outros; e nas funções referenciais, instrumental e ideológica e cultural exercidas pelo LD.

Os que são favoráveis ao uso do LD também apresentam seus argumentos justificando seu ponto de vista. Sobre o caráter didático do livro, Lajolo (1996, p. 3-4) afirma que foi o uso sistemático e, muitas vezes, isolado desse instrumento em sala de aula que lhe conferiu essa característica. Para Lajolo (1996, p. 4), o adjetivo didático, que acompanha a palavra livro, qualifica e define o tipo de obra em que o livro se constitui, isto é, um "instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal". De acordo com a autora, os LDs "são centrais na produção e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável" (LAJOLO, 1996, p. 3-4), eles determinam conteúdo e condicionam estratégia de ensino, marcando o *que* e o *como* se ensina na escola, o que se ensina, daí seu caráter didático e sistemático.

Para Rojo[32] (p. 49), "o que dá a um livro o seu caráter e qualidade didático-pedagógico é, mais que uma forma própria de organização interna, o tipo de uso que se faz dele", ou seja,

[32] A referida obra se intitula "O Livro Didático de Língua Portuguesa – Modos de usar, modos de escolha (PNLD/2007)" e faz parte de uma série intitulada "O Livro Didático em questão". Infelizmente não tivemos

a subordinação do professor a esse suporte. Pela necessidade de trabalhar em todos os turnos de aula, o professor não tem tempo para se preparar devidamente para sua ação pedagógica e muitas vezes toma o LD como o norteador de suas atividades, se esquecendo que o livro não é seu mestre, mas seu parceiro no processo de ensino escolar. Rojo acrescenta, ainda, que os bons resultados também são dependentes do uso que é feito do LD.

A partir das afirmativas de Rojo, é possível depreender que o professor precisa conhecer bem o manual utilizado por ele em sala de aula, para obter o sucesso esperado em sua prática como educador, já que ele é realmente o material didático mais presente nas escolas. O professor deve reconhecer os limites do livro, para ir além deles, não o tomando de forma sistemática em sua prática pedagógica como único recurso didático, mas sujeitando-o ao seu projeto pedagógico, de modo que possa exercer sua autonomia enquanto professor. Essa postura do educador diante do LD evitaria a construção de imagens negativas a cerca do livro, a imagem do LD como o vilão do ensino, um “mal necessário”.

Lajolo afirma que

> faz tempo que quem olha para o livro didático não gosta do que vê. Não gosta, talvez porque nossos livros escolares já nasceram errados. Melhor dizendo: nossos livros escolares chegaram aqui errados, trazidos que foram pelos colonizadores (1987, p. 9).

Ela acrescenta, ainda, que

> quem não sabe que o livro didático contém incorreções graves quanto aos conteúdos que veicula, que reforça ideologias conservadoras, que subestima a inteligência de seu leitor/usuário, que aliena o professor de sua tarefa docente, que – no caso dos livros de Comunicação e Expressão[33] - pirateia textos sem propagar direitos autorais, que direciona a leitura, que barateia a noção de compreensão e de interpretação, e muitos **quês** e muitos etcétaras que, quem é freguês do assunto, conhece bem? (1987, p. 2, grifo da autora).

Segundo Lajolo, ao observarmos a história do LD brasileiro podemos perceber quanto ela é longa, cheia de desacertos e desencontros, mas também de apostas e esperanças. Assim sendo, é possível afirmar que não somos a geração castigada pelos LDs com os quais nos foi dado a conviver, visto que não são atuais os problemas que cercam o LD.

---

acesso a informações importantes da referência bibliográfica, tais como: ano de publicação e responsável pela divulgação da obra, assim qualquer referência a esse trabalho será feita por meio do sobrenome da autora. Disponível em: http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidático . Acesso em: 20 jan. 2012.

[33] Denominação dada, por um dado período de tempo, à disciplina Língua Portuguesa.

Witzel (2002) relata que o mesmo Decreto-lei que definiu pela primeira vez, no Brasil, o termo LD, criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com o objetivo de regulamentar uma política nacional do livro didático. Era a primeira iniciativa do Governo brasileiro nessa área de política educacional. Segundo Witzel (2002), a comissão, dentre outras responsabilidades, deveria examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, concedendo ou não autorização para seu uso em sala de aula. Contudo, a CNLD foi criada no período do Estado Novo, um momento político caracterizado pelo autoritarismo, em que se buscava garantir a Unidade/Identidade Nacional, por isso os critérios de avaliação dos LD, adotados pela comissão, valorizavam muito mais aspectos políticos do que pedagógicos, ou seja, "os aspectos morais, cívicos e políticos se sobrepunham aos aspectos didático-metodológicos" (WITZEL, 2002, p. 12). A partir desse relato, podemos chegar às mesmas conclusões apontadas por Lajolo (1987), ou seja, podemos depreender daí que o LD já nasceu pautado em uma política educacional desacertada e pouco séria, que se preocupava mais em formar um certo espírito nacional por meio de conteúdos escolares ideológicos e culturais, que garantissem os projetos do governo, do que formar cidadãos críticos e analíticos de sua sociedade.

Lajolo (1987; 1996), porém, apesar de admitir que o LD brasileiro traz, desde suas origem, problemas relacionados a ideologias dominantes, não o vê como dispensável do contexto escolar. Conforme a autora (1987), mesmo com tantos erros, aprendemos com o uso do LD. Consoante a Lajolo, encontramos Soares (2000; 2011) que opina sobre a temática em questão.

Em entrevista concedida ao Nós da Escola, publicada no site Portal São Francisco, ao ser questionada sobre sua posição em relação ao uso do LD em contexto escolar, Soares[34] defendeu o referido suporte na sala de aula, rebatendo enfaticamente as críticas que fazem ao seu uso. Soares lembrou que os LDs "são o resultado da longa história da escola e do ensino". Em outras palavras, ele sempre esteve presente no ambiente escolar. Portanto, segundo a pesquisadora, o LD não pode ser visto como se fosse "um material didático recém-inventado, de existência ainda indefinida e perigosa, criado para oprimir e submeter os professores e enriquecer autores e editores".

---

[34] O título da entrevista é "Livro didático: contra ou a favor?". No texto não há informações referentes ao ano e ao número de páginas, portanto, as referências a esse trabalho são feitas por meio do sobrenome da autora. Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/livro-didatico-contra-ou-a-favor.php>. Acesso em: 20 jan. 2011.

Uma das críticas mais severas aplicadas ao LD, que foi refutada por Soares, se refere ao fato de o LD tirar a autonomia e a liberdade do professor para buscar ou criar o material e as atividades com as quais desenvolve o processo de ensino e de aprendizagem. Soares ressaltou que não é o livro em si que tira a autonomia e a liberdade do professor, mas o professor que abdica delas ao se deixar dirigir exclusivamente pelo LD. Nas palavras da própria estudiosa, "o LD é necessário e eficaz, mas se deixar dirigir, exclusivamente, por ele, é renunciar à liberdade que o professor tem, pode e deve ter". Ou seja, o manual didático não deve ser usado como uma imposição, ou como uma prescrição que deva ser seguida passo a passo sem que o professor tenha a possibilidade de acrescentar, corrigir, incrementar algo.

Para a autora, a autonomia e a liberdade estão garantidas quando o professor usa o livro como um importante instrumento de trabalho para si e para o aluno, haja vista que ele foi criado com esse propósito, servir como auxiliar para garantir a aquisição dos saberes e competências escolares que se acredita serem necessários para a formação das futuras gerações.

Rojo, por sua vez, afirma "sou favorável a que o professor use livros didáticos, desde que de forma seletiva, adequando-o aos seus objetivos e métodos" (MORTATTI; ROJO, 2006, p. 3). A autora acredita ser "impossível a aula sem material de suporte". Dentre os argumentos apresentados por Rojo encontramos um que se baseia em um princípio traçado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) que toma o texto como unidade de ensino de língua. Como o LD traz textos de diversos tipos se torna necessário em sala de aula, segundo Rojo. Outro argumento apontado pela autora consiste em ser o LD um material impresso, o que favorece a leitura literária, dentro e fora da instituição escolar.

Em suma, os pesquisadores favoráveis ao uso do LD em sala de aula argumentam que esse suporte: a) é um instrumento fundamental de trabalho para o ensino e a aprendizagem, mas não o único a ser utilizado. O LD também não se sobrepõe a importância do professor, ele é um importante coadjuvante que contribui de forma significativa ao trabalho do educador; b) é base para o professor brasileiro conduzir seu trabalho, isto é, é o elemento que assegura ao professor e ao aluno uma progressão expressa em unidade e lições; c) é preparado para ser usado coletiva ou individualmente; d) possibilita a integração e sistematização do conjunto extenso de conteúdo curricular; e) é distribuído na escola por meio dos programas do MEC e por isso chega à casa de alunos menos favorecidos, servindo-lhes, em muitos casos, como o único material didático que possuem para realizar pesquisas, por exemplo; f) por ser um

material impresso, economiza tempo de aula, evitando ditados e cópias da lousa; g) facilita a revisão periódica dos conteúdos escolares.

Há, ainda, outros objetivos vantajosos, segundo os defensores do LD que, a nosso ver, são mais ambiciosos. São vantagens condicionadas ao empenho/desenvolvimento do aluno, uma vez que dependem de seu interesse e de sua autonomia. Assim, o LD proporcionaria o aumento da capacidade de leitura e desenvolveria hábitos de independência e de autonomia por parte do aluno.

A não adoção de um LD em sala de aula pode gerar uma grande confusão dentro das escolas brasileiras, tão dependentes desse suporte. Dado o fato do LD está presente na escola há muito tempo, os professores e os alunos estão acostumados com o mesmo, isto é, a presença do LD na sala de aula está atrelada a uma cultura escolar antiga, em que o LD já faz parte do cenário escolar como sendo um dos elementos essenciais para que o ensino aconteça. Por isso, o rompimento total com essa cultura levaria os professores a perderem sua base orientadora de conteúdo, desestruturaria o ensino escolar e lhe acarretaria problemas de transposição de conteúdo.

O rompimento da escola com o LD a nosso ver está condicionado à substituição desse suporte por outro, visto hoje como mais moderno e mais eficaz na sua função. Acreditamos que na história da educação escolar sempre existirá um ou outro material didático que vai se sobrepor a outros. Assim sendo, na ausência do LD na sala de aula, a curto ou a longo prazo, qualquer outro suporte didático pode vir a se tornar o suporte mais presente na escola, isto é, essencialmente didático e sistemático, tal como é o LD na atualidade. Para exemplificar nosso raciocínio citamos a substituição dos cartazes pelo *data-show* em apresentações de seminários. Esse suporte hoje exerce a mesma função que aquele outrora exercia, podendo proporcionar ao apresentador as mesmas vantagens ou os mesmos problemas devido sua boa ou má utilização. Não teríamos, nesse caso, apenas substituído o suporte, mas preservado as mesmas características e funções? Dessa forma, valeria a pena não adotar o LD na escola, substituindo-o por outro material didático que com o tempo viesse a assumir o mesmo papel que o livro tem hoje na escola? A não adoção do LD envolve questões culturais e sistemáticas profundas. Hoje não é possível simplesmente sugerir o não uso desse suporte nas escolas, pois a escola não está preparada para essa mudança.

A escolha de um livro inadequado também geraria problemas para a educação escolar brasileira. Tendo em vista essa questão, o Governo lançou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a fim de garantir a universalização de LD de qualidade para estudantes de

escolas públicas no Brasil. O PNLD será tratado brevemente na próxima seção (3.3.1) deste trabalho.

3.3.1 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O MEC, através do Decreto 9.1542, de 19 de agosto de 1985, criou, no referido ano, o PNLD, substituindo o então Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLDEF).

O PNLD tinha por objetivos:

> a) contribuir para socialização e universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição dos livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o País, cadastrados no Censo Escolar;
> b) diminuir as desigualdades educacionais existentes, buscando estabelecer padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do País;
> c) possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados pelo Programa; e
> d) promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001 *apud* WITZEL, 2002, p. 16-17).

Subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição dos LD aos alunos da educação básica, garantindo ao professor o direito de escolher seu instrumento de trabalho e ao aluno o direito de adquirir manuais com qualidade física e pedagógica, essas foram as propostas trazidas e adotadas pelo PNLD ao longo desses anos de existência.

Mas, dentre as ações executadas pelo Programa, uma se destaca pelo grau de assistencialismo prestado ao professor. Trata-se da avaliação realizada pelo PNLD nos LD produzidos no Brasil. Por meio do PNLD, o MEC vinha comprando e distribuindo para a rede pública de ensino LDs com erros conceituais, preconceitos, proselitismos político e religioso, inadequações didáticas e desatualizados no tocante aos conteúdos. De acordo com Cassiano (2005, p. 285), "a partir de 1996, o MEC passou a submeter os LDs a uma avaliação prévia, cujos resultados são divulgados nos *Guias de livros didáticos*, distribuídos nacionalmente para as escolas , com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático".

Ou seja, houve a preocupação de se fazer uma avaliação dos livros que chegariam às escolas públicas brasileiras, antes de esses livros serem escolhidos pelos professores. Para isso o governo "constituiu uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógico-metodológicos dos livros que vinham sendo comprados" (CASSIANO, 2005, p. 285).

É válido ressaltar que esses livros, a princípio, atendiam apenas as séries iniciais do ensino fundamental. Segundo Araújo (2007, p. 7), a avaliação é realizada por diferentes universidades brasileiras, que compõem equipes de professores de diversos estados do país.

A avaliação realizada nos LDs foi orientada, desde o início do processo de análise, em critérios de natureza conceitual e política. Em 1999, foi acrescentado à avaliação um critério de natureza metodológica. Segundo sua orientação, as obras devem propor situações de ensino e aprendizagem adequadas e coerentes, promovendo o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos, tais como a observação, a análise, a elaboração de hipótese e a memorização (ARAÚJO, 2007, p. 7).

O Guia contendo resenhas das coleções consideradas aprovadas é encaminhado às escolas, para que os professores escolham, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. De acordo com Araújo (2007, p. 8), o Guia possibilita, primeiramente, que professores tenham uma visão geral das opções que possuem e não se apóiem apenas em algumas amostras levadas às escolas pelas editoras, por meio da figura do divulgador, que põe em prática uma das principais estratégias de *marketing* das editoras.

Há, porém, quem veja essa iniciativa do MEC como um efeito silenciador da voz do professor, pois, ajudando o professor escolher o LD a ser adotado, "o MEC pressupõe que o professor não é capaz, por si só, de identificar erros nos manuais didáticos e corrigi-los; tampouco é capaz de assumir uma postura crítica face ao livro que ele utiliza em suas aulas" (WITZEL, 2002, p. 20). Sousa afirma que "a iniciativa do MEC para avaliar e classificar os livros didáticos não deve necessariamente ser vista como um 'ato perverso' de controle, mas não deixa de ser um gesto de censura, com implicações didático-pedagógicas" (SOUSA, 1999, p. 57 *apud* WITZEL, 2002, p. 20). Censura porque ao avaliar os livros determinando quais são os recomendados, "estabelece-se uma forma ideológica (de aparente naturalidade) da destituição da autoridade do professor, de sua condição de sujeito social capaz de produzir sentidos, de interpretar" (SOUSA, 1999, p. 57 *apud* WITZEL, 2002, p. 20).

A nosso ver, o Guia de Livro Didático presta um serviço assistencialista ao professor, evitando-lhe mais uma sobrecarga de trabalho, sem, porém, lhe retirar a autoridade ou a

autonomia da escolha do livro que deseja trabalhar. Ao selecionar as melhores coleções apresentando-as no Guia, o MEC está filtrando os inúmeros títulos que surgem no mercado editorial didático, permitindo ao professor escolher uma coleção entre as melhores.

O PNLD é executado em ciclos trienais alternados, ou seja, a cada ano o MEC compra e distribui livros não consumíveis[35] para alunos de um dado segmento, ora para o ensino fundamental menor, ora para o ensino fundamental maior, ora para o ensino médio. Os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos à escola para utilização nos anos subsequentes.

3.3.2 O livro didático indígena

O LD indígena representa, para os povos nativos do Brasil, mais que uma prévia conquista da escrita das línguas indígenas, a autonomia dos povos indígenas nos modos de organização dos processos educacionais que circundam a educação escolar indígena. Um dos maiores anseios das comunidades indígenas é tornar sua educação específica, de qualidade e diferenciada do sistema educacional brasileiro voltado para a educação do não índio. A presença do LD específico para as escolas indígenas, nesse ambiente escolar, é uma forma de adequar os processos de ensino e aprendizagem ao contexto, às necessidades e às especificidades das diferentes etnias indígenas desse país.

Nesse sentido, o LD indígena surge como um aliado das escolas indígenas e dos povos nativos rumo à autonomia de sua educação escolar. Se a recepção do LDs adotados nas escolas públicas nacionais é conflituosa, ou seja, o LD ora é visto por uns como instrumento importante na sala de aula, como auxiliar do trabalho do professor, ora é visto por outros como instrumento dispensável que tira a autonomia e a liberdade do mestre, no contexto da educação escolar indígena, o LD específico para esse público é visto, consensualmente, como uma conquista.

As comunidades indígenas, assim como a nação brasileira de um modo geral, eram subsidiadas pelos LDs disponíveis nos diversos Programas do Livro apoiados pelo MEC. Esses livros, porém, em nenhum momento atendiam aos direitos culturais dos povos indígenas no sentido de expressar suas peculiaridades socioculturais e sociolinguísticas. Chegavam às escolas indígenas como um intruso, alheio às necessidades dos dois públicos

[35] Entende-se por livros não consumíveis aqueles que não contêm exercícios para serem feitos no próprio livro, podendo ser reaproveitados por outros alunos em anos posteriores.

leitores do LD, o professor e o aluno indígena. Em alguns casos, os livros traziam para dentro das salas de aula indígenas preconceitos étnico-raciais contra os próprios índios, pois, como sabemos, antes do MEC realizar a avaliação dos LDs produzidos no Brasil, em 1996, não raro se encontrava LD com problemas dessa ordem. Na verdade, o LD era mais um elemento que contribuía para que as escolas indígenas fossem extensões rurais das escolas das cidades, que atendiam ao branco, ou seja, para que a educação escolar indígena fosse pautada em objetivos totalmente distorcidos daqueles que realmente deveriam ser adotados em uma escola indígena.

Assim sendo, foi imprescindível apoiar a produção e a distribuição de materiais didáticos que valorizassem a riqueza cultural desses povos, fosse por meio de livros, fosse por meio de outros suportes didáticos e comunicativos. Em 1995, o MEC implementou esse apoio e em sete anos foram produzidos 51 títulos que beneficiaram 83 povos indígenas e suas referidas escolas (BRASIL, 2002 *apud* BRASIL, 2007, p. 54).

A política de produção de materiais para uso didáticos específicos e diferenciados para povos indígenas está prevista na LDB, Artigo 79º, como um dos objetivos dos programas de Educação Escolar Indígena a serem desenvolvidos pelo governo.

O PNE, especificamente no Objetivo 13, também estabelece a criação, tanto no MEC, como nas Secretarias Estaduais de Educação, de "programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas" (BRASIL, 2001, p. 140). Dentre os possíveis materiais didáticos estão inclusos livros, vídeos, dicionários e outros que devem ser elaborados por professores indígenas juntamente com seus alunos e assessores.

Assim como a LDB e o PNE, o Conselho Nacional de Educação, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, na Resolução 03/CEB-1999, identifica na organização das escolas indígenas, como componente dessa categoria escolar, "o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena" (BRASIL, 2005c *apud* BRASIL, 2007, p. 56).

A produção de materiais didáticos também foi pensada no RCNEI. Muito antes dos povos indígenas entrarem em contato com a instituição escolar, essas sociedades já possuíam seus valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. São elementos culturais que não podem ser descartados da educação escolar indígena, haja vista que eles contribuem para que o currículo escolar indígena seja específico e diferenciado. Assim, o RCNEI oferece subsídios e orientações quanto a elaboração de materiais didáticos por

professores indígenas, de modo que tais elementos da cultura indígena sejam contemplados em produções autorais indígenas, tais como: livros paradidáticos, cartilhas de alfabetização, cartografias, etc. "Esse fundamento implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos" (BRASIL, 1998, p. 22).

Mas o desafio de garantir a publicação de materiais didáticos de qualidade foi conquistado com a criação da Comissão Nacional de Apoio e Produção de Material Didático Indígena (Capema), por meio da Portaria MEC/Secad, número 13, de 21 de julho de 2005 (BRASIL, 2007, p. 55). A Capema nasceu com os objetivos de publicar com qualidade materiais didático-pedagógicos indígenas, cobrindo diferentes áreas de conhecimentos e de proporcionar e garantir a participação das comunidades indígenas nas ações envolvendo a temática. Essa iniciativa ampliou a tipologia dos materiais produzidos quando incluiu a valorização da oralidade como expressão da cultura indígena. Assim, além do LD, a Capema também financia projetos de produção de textos escritos, sonoros e audiovisuais, permitindo que cantos rituais, literatura, narrativas míticas, documentários sobre processos de lutas e mobilização política possam ser produzidos.

Em termos de materiais didáticos, o LD não é o único suporte didático produzido por professores indígenas. Há também a preocupação em produzir vídeos, mapas, atlas geográficos, dicionários, cartazes, álbuns, jogos, folhetos, jornais, etc. Porém, observamos que a produção de livro, seja ele didático ou não didático, se destaca dentre as outras produções, talvez porque constituem materiais de suporte escrito. Fato justificado pelo status que a escrita vem ganhando nas sociedades indígenas. Os índios perceberam que o registro e a documentação escrita são possíveis estratégias que eles podem utilizar em favor da preservação de suas respectivas culturas e línguas.

Moore, Galúcio e Gabas Jr. (2008) corroboram esse pensamento afirmando que "materiais escritos na língua geralmente aumentam o prestígio da mesma e chamam a atenção da geração mais jovem" para a importância de conhecer e preservar a língua de seus ancestrais.

A escrita das línguas indígenas tem servido a várias funções como, por exemplo, a comunicação e o comércio, mas é, sobretudo, na escola que ela tem servido a sua função maior, a educação. Por isso, o trabalho com a escrita está diretamente ligado ao processo escolar, "onde a escrita aparece como afirmação da cultura e da diferença, e como instrumento de defesa de interesses e participação na cidadania brasileira" (MIDLIN, 1997, p. 61 *apud* DINIZ, 2007, p. 38).

Sendo a escrita vinculada à escola, é normal que o LD, instrumento cuja função principal se destina à sala de aula, por ser um suporte escrito impresso, se destaque perante os professores, dentre as demais produções indígenas. A existência de LD indígena pressupõe um uso específico da escrita enquanto suporte de registro e transmissão de conhecimentos escolares, consequência do letramento indígena.

Os LDs indígenas resultam do trabalho dos próprios professores indígenas em situação de formação e são produzidos em oficinas realizadas pelos programas e cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou superior, nas etapas presenciais e não presenciais. Os professores indígenas, em suas produções didáticas, são assessorados por especialistas de diversas áreas, isto é, por educadores, linguistas, historiadores, matemáticos, por exemplo.

Na condução do processo de elaboração dos materiais didáticos há uma preocupação dos cursos de formação de professores indígenas em priorizar, sempre que possível, o trabalho por grupos de indivíduos que compartilham uma mesma língua e um mesmo povo, pois, dessa forma, se assegura não somente a especificidade linguística e cultural, mas também possibilita a reflexão mais aprofundada sobre questões como saúde, meio ambiente e posses de terras, por exemplo, que envolvem um dado povo indígena. Isso, porém, não anula a existência de etapas de elaboração coletiva, isto é, quando todos os alunos/professores de diferentes línguas e etnias que participam do curso presencial colaboram com tarefas e temas comuns que valorizam os aspectos interculturais de sua formação e de suas produções. Assim sendo, é possível encontrarmos títulos direcionados a mais de um povo indígena. Como exemplo, citamos o material elaborado por professores indígenas que participaram do Curso de Formação de Professores Mẽbêngôkre, Panará e Tapajúna Goronã, durante as etapas de ciências e uma oficina de produção de LD. A produção é trilíngue, ou seja, o livro foi elaborado em língua portuguesa e nas línguas indígenas Mẽbêngôkre e Panará, e dirige-se aos povos indígenas Mẽbêngôkre, Panará e Tapajúna Goronã, etnias as quais pertencem os professores que participaram de sua elaboração. O Livro de Saúde tem por objetivo auxiliar as aulas de ciências em escolas indígenas dos referidos povos. Vejamos a ilustração correspondente a capa do livro.

Figura 03 - Capa do Livro de Saúde elaborado por professores Mẽbêngôkre, Panará e Tapajúna Goronã.

Fonte: BRASIL, 2007, p. 62.

Como vimos as etapas de elaboração coletiva do LD geralmente resultam em uma publicação didática unificada, isto é, uma publicação que se destina a mais de uma comunidade linguística indígena. O argumento utilizado por eles para justificar a elaboração coletiva do LD e a publicação unificada do mesmo é a valorização dos aspectos interculturais da formação e da produção do professor indígena, o que consideramos válido. Contudo, há outro forte argumento para justificar publicações unificadas, essas têm custos menores que os de publicações unitárias. Em outras palavras, é mais barato publicar um LD de ciências, ou de qualquer outra área de estudo, para atender a mais de uma comunidade linguística indígena,

que publicar um LD de ciências para cada uma das comunidades indígenas. Esse fato talvez evidencie que a elaboração de LD para povos indígenas ainda não atingiu a importância necessária face aos seus financiadores.

A nosso ver, o fato de os professores indígenas produzirem seu próprio LD apresenta vários pontos positivos tanto para a educação escolar indígena, como para o processo de ensino aprendizagem escolar. Os LDs tendem a ser mais adequados à realidade do povo indígena o qual estará servindo, pois diferentemente dos LDs que circulam nas escolas públicas brasileiras não índia, os manuais didáticos indígenas não são elaborados por teóricos e especialistas em uma dada área, que não atuam em sala de aula, mas por professores que conhecem os problemas e as dificuldades enfrentadas por eles no dia a dia. Ou seja, os professores têm vivência de sala de aula e são, acima de tudo, comprometidos com a educação de sua comunidade, por isso investem seriamente em pesquisas sobre sua língua e cultura que subsidiam o conteúdo teórico do material produzido.

Outra vantagem que vemos na autoria indígena consiste no fato de o professor conhecer o livro que produziu. Diferentemente do que ocorre em culturas ocidentais em que a elaboração de LDs muito geralmente não é realizada por docentes que estão em sala de aula, a elaboração de LDs indígenas integra uma equipe de professores indígenas, linguistas, pedagogos, matemáticos, etc. Ou seja, o professor conhece a língua, a cultura e a realidade diária de sua sala. Fundamentado nesse conhecimento ético de seu mundo, ele usa o LD com os conteúdos que foram selecionados por ele, a partir da sua crença do que é indispensável para a formação escolar de seus alunos.

Ainda, por ser produzido por uma equipe, da qual o professor indígena é integrante, o LD indígena provavelmente não carregará preconceitos de etnia contra os povos indígenas, também não trará visão generalizada sobre os mesmos, reduzindo a importância da diversidade étnico-racial do Brasil.

Os LDs indígenas são elaborados para atender as diversas áreas de estudo eleitas para compor o currículo das escolas indígenas, ou seja, há livros de ciências, matemática, história, geografia, língua portuguesa e língua indígena materna. Os livros, de um modo geral, são pautados em pesquisas realizadas pelos professores indígenas durante os cursos de formação, como requisito para cumprir a carga horária de uma disciplina não presencial, por exemplo, por isso constituem riquíssimas e preciosas fontes de conhecimento.

Apresentando uma visão global dos livros produzidos por áreas de conhecimentos, podemos afirmar que os livros de ciências, por exemplo, trazem informações sobre plantas medicinais, educação para saúde, cuidados básicos para prevenção de doenças, relatos sobre

flora e fauna regional, entre outros temas. Os LDs de matemática auxiliam o professor com problemas matemáticos do dia a dia que envolvem as quatro operações. Os livros de história são excelentes fontes de registro, pois contêm conhecimentos tradicionais indígenas, cantigas, narrativas, mitos de origem, crenças; relatos sobre a sabedoria dos mais velhos, artesanatos, festas, alimentação e demais aspectos da cultura; história de lutas por territórios; aspectos da vida e organização sócio-econômico-cultural de um povo; significados de pinturas corporais femininas e/ou masculinas; etc. Os livros de geografia trazem conhecimentos cartográficos, por exemplo, para que os alunos aprendam a conhecer e a valorizar as regiões próximas ao seu habitat.

Os livros de língua portuguesa visam promover o ensino da língua envolvente preparando o índio para vivenciar situações cotidianas em ambientes comerciais, escolares, jurídicos, por exemplo. Situações em que ele precisa fazer uso da língua portuguesa para benefício próprio. Por se tratarem de materiais que levam em consideração as culturas indígenas e carregam em seus conteúdos conhecimentos, saberes e modo de viver dos indígenas, esses materiais, ainda que escritos em língua portuguesa, se constituem também como instrumento auxiliar na preservação das culturas indígenas.

Por fim, os livros de língua materna promovem o aprendizado dessa língua, isto é, permitem ao aluno aprender a ler e a escrever em sua língua indígena, seja ela Mẽbêngôkre, Panará, ou qualquer outra que possua um sistema ortográfico. Mas não apenas isso, os LDs de língua materna constituem registros escritos da língua contribuindo para o fortalecimento da língua e da cultura de um dado povo. Os livros escritos em língua materna são uma das principais fontes de preservação das línguas e culturas indígenas na atualidade.

Os LDs indígenas, independentemente da área de estudo a qual eles servem, podem ser monolíngues, isto é, escritos em língua portuguesa ou em língua indígena; bilíngues, escritos em português e em indígena; trilíngues, quando compreendem a língua portuguesa e duas línguas indígenas; e multilíngues, ou seja, quando além do português podemos encontrar várias línguas indígenas.

Quanto a seu projeto gráfico, os LDs possuem uma característica particular, os desenhos que ilustram os LDs indígenas são quase sempre produzidos pelos próprios professores ou, até mesmo, por alunos indígenas aptos e com talento para a arte. A elaboração de desenhos não é um trabalho simples, assim como a produção de textos, que envolve pesquisa e orientação dos mais velhos ou de outros membros da comunidade, pois

> as imagens não são simples complementos da parte escrita, mas portadoras de uma ordem de informações que muitas vezes os textos não dão conta de fazer. O desenho, portanto, é um recurso imprescindível no registro e na transmissão de conhecimentos da cultura, de informações sobre a fauna e a flora regionais, de lugares, etc., desempenhando relevante função didática e, ao mesmo tempo, expressando concepções estéticas próprias de um povo ou de um indivíduo (BRASIL, 2002, p. 65).

Dessa forma, os LDs concebidos com desenhos se tornam um instrumento no reforço à identidade dos povos indígenas.

Mas os LDs indígenas não são ilustrados apenas por desenhos, há também a possibilidade de ilustrá-los com fotografias que retratam o cotidiano das aldeias ou reproduções de pinturas e desenhos contidos em livros de pesquisa que trazem informações históricas acerca de um dado povo (BRASIL, 2002).

No que consiste à apresentação gráfica dos livros ou de qualquer outro material didático impresso é muito importante que se valorizem as ilustrações e os textos, de modo que o conjunto esteja harmonicamente belo, coerente com o povo indígena representado por meio do impresso.

Ainda referente ao projeto gráfico do LD indígena, é preciso evidenciar um problema que vem sendo observado em publicações indígenas. Trata-se das fontes usadas nos textos, isto é, das dificuldades tipográficas envolvendo a escrita indígena.

Diniz (2007, p. 40-41) chama atenção para o fato de as línguas indígenas possuírem combinações raríssimas vezes previstas na maioria das fontes de texto. Segundo o autor, em línguas indígenas é comum, por exemplo, o uso de diacríticos como o til e o trema sobre as vogais “e” e “i” e sobre a consoante “y”, por exemplo. No entanto em fontes mais acessíveis como *Times New Roman* não é possível fazer essa combinação. É preciso recorrer ao uso de caracteres especiais que nem sempre ilustram as letras de modo harmonioso.

Diniz (2007, p. 41) dentre vários exemplos apresenta a escrita da palavra jyapỹjã, da língua indígena Kayabi, cujo til recai sobre a letra “y” e nós acrescentamos como exemplo a escrita da vogal nasal “ẽ” na língua indígena Mẽbêngôkre. Somente fazendo uso de caracteres especiais obtidos a partir de macros[36] conseguimos escrever as palavras jyapỹjã e Mẽbêngôkre corretamente.

Diniz (2007, p. 36) chega à conclusão de que

---

[36] Segundo a Wikipédia, Macro, na Ciência da computação, é uma abstração que define como um padrão de entrada deve ser substituído por um padrão de saída, de acordo com um conjunto de regras. As Macros de teclado ou de mouse permitem que sequências curtas de teclas pressionadas ou ações do mouse substituam longas sequências de comandos, automatizando tarefas repetitivas. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Macro. Acesso em: 16 mar. 2012.

> ironicamente, apesar da facilitação do acesso a ferramenta para design de tipos e recorrentes aumento de número de fontes disponíveis via internet, a demanda por publicações em línguas indígenas cresce desproporcionalmente ao desenvolvimento de fontes próprias para este fim.

Situações como essas dificultam a grafia da língua indígena e a apresentação espacial das palavras nos textos impressos.

De acordo com Fernandes e Santos (2011, p. 9), é possível concluir parcialmente que os materiais didáticos das escolas indígenas em muito diferem dos materiais didáticos das escolas regulares. As autoras apresentam três diferenças. A primeira diferença consiste no fato de os livros didáticos indígenas não estarem vinculados ao mercado editorial, ou seja, "a produção, publicação e distribuição ficam a cargo de entidades governamentais ou de organizações vinculadas aos interesses das comunidades indígenas" (FERNANDES; SANTOS, 2011, p. 9).

É valido salientar que as ONGs de apoio aos povos indígenas foram as primeiras entidades a investir na formulação e experimentação de inovações pedagógicas e curriculares nas escolas indígenas. Elas têm incentivado os professores indígenas a produzirem materiais didáticos que expressam os saberes indígenas e sua visão sobre os conhecimentos da sociedade nacional (BRASIL, 2002, p. 57).

Segundo Choppin (2004), a onipresença do LD no mundo todo é fato. Dessa forma, conforme o autor, o setor escolar assumiu um peso considerável na economia editorial nesses dois últimos séculos, o que explica o interesse das editoras em produzir LDs. Choppin (2004, p. 551) destaca que no Brasil, por exemplo, "os LDs correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda, em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional". Se a publicação de LDs no Brasil representa lucros altos ao mercado editorial, então como explicar os LDs indígenas não estarem vinculados a esse mercado? Ora, as indústrias editoriais do LD não têm interesse em vincular-se ao universo escolar indígena porque o número de escolas e de alunos indígenas não é significativo a ponto de gerar lucros às editoras, por isso essas empresas não se dedicam à produção de LDs específicos para povos indígenas.

A nosso ver esse fato acaba sendo favorável às produções indígenas que ficam isentas de seguir técnicas de fabricação e comercialização inerentes aos interesses do mercado. Assim, o LD indígena pode se constituir em uma fonte documental do povo indígena que o elaborou, identificando uma dada etnia, haja vista que esse livro traz características

específicas no que se refere às informações sobre a língua e aos aspectos socioculturais do grupo.

A segunda diferença apontada por Fernandes e Santos (2011) está no aspecto físico do livro que não segue um formato padrão, fato que se justifica pela ausência de interesse do mercado editorial pelo LD indígena. Se o mercado editorial de LD não tem interesse nas publicações didáticas indígenas, esse suporte fica livre para ser produzido segundo as expectativas do grupo organizador do livro, composto por professores e alunos indígenas e por assessores dos cursos de formação de professores indígenas em nível médio e superior. Assim, são os organizadores que decidem sobre as características físicas que o livro vai apresentar, isto é, decidem quanto às medidas, ao formato, ao número de páginas, à ausência ou à presença de coloração, às figuras, aos desenhos e outros, bem como quanto à tipografia das letras, à dimensão dos textos, etc. Segundo Fernandes e Santos (2011, p. 9), cerca de 95% das ilustrações das obras indígenas são de autoria de alunos e/ou professores de escolas indígenas.

Finalmente, a terceira diferença consiste no número de textos presentes nos LDs indígenas. A quantidade de texto não é muito significativa, salvo os livros de história e de língua materna que são recheados de textos narrativos escritos por professores e outras pessoas da comunidade, por exemplo, todas ricas e importantes para o povo.

Se a conclusão parcial apresentada pelas autoras se confirma, ou seja, se os livros indígenas se diferem dos materiais didáticos das escolas regulares, então podemos afirmar que os LDs indígenas seguiram um bom caminho. Ao entendermos dessa forma, não estamos reduzindo a importância das publicações didáticas das escolas regulares, muito pelo contrário, reconhecemos seu valor para o funcionamento do ensino público brasileiro, estamos compreendendo que os LDs indígenas não estão reproduzindo cópias dos LDs que circulam nas escolas nacionais, mas estão se distanciando dessas produções didáticas, o que de certo modo é bom, pois assim os LDs indígenas podem se constituir específicos e diferenciados para as respectivas etnias indígenas.

O LD indígena tem, além da função didático-pedagógica, a função de divulgador da cultura indígena. Eles circulam entre os alunos nas salas de aulas das escolas indígenas e entre outros membros da comunidade e de outras sociedades, sejam elas indígenas ou não indígenas, pois do modo como são elaborados se constituem como meio de divulgação dos aspectos culturais de uma dada etnia, servindo "para o enriquecimento e o desenvolvimento do acervo da produção cultural, não somente de uma sociedade em particular, mas das culturas humanas em geral, pela sua qualidade estética e literária" (BRASIL, 2002, p. 60). Em

outras palavras, a produção de LDs escritos em língua indígena possui sua importância dentro das comunidades indígenas porque além de apoiar os currículos das escolas indígenas, se constitui como veículo de "divulgação da cultura, da arte e de outros aspectos da vida e do saber dos indígenas" (BRASIL, 2002, p. 63).

O LD indígena é o resultado da introdução da escrita em sociedades ditas orais e a comprovação de que a escrita enquanto tecnologia está sendo utilizada para o armazenamento de memórias nativas e a transmissão de conhecimentos e saberes indígenas ou não indígenas. Obras com a funcionalidade do LD evidenciam que os povos indígenas absorveram a escrita para beneficio próprio, haja vista que por meio desse suporte didático os índios investiram em sua educação escolar, contribuíndo para possíveis melhorias na alfabetização e no letramento de indígenas.

4. ANALISANDO OS LIVROS DIDÁTICOS MẼBÊNGÔKRE

Esta seção do nosso trabalho traz nossas reflexões sobre os dois livros didáticos Mẽbêngôkre analisados neste estudo. Os títulos de livros didáticos Mẽbêngôkre foram descritos de acordo com os aspectos citados na introdução desta dissertação. A descrição interpretativa de cada um dos dois títulos é apresentada, respectivamente, nas seções 4.1 e 4.2.

4.1 CARTILHAS ME BANHÕ PI'ÔK

As Cartilhas Me Banhô Pi'ôk foram escritas em língua Mẽbêngôkre e em língua portuguesa e destinadas à alfabetização dos Mẽbêngôkre em sua língua nativa (FERREIRA, 2001, p. 79). Temos conhecimento da existência de sete volumes e um manual do professor que acompanha a terceira cartilha. Segundo informações contidas no prefácio das cartilhas, as mesmas foram elaboradas por professores indígenas da comunidade Kayapó como parte da formação de alfabetizadores indígenas dessa comunidade e seu uso era de caráter experimental.

Dos volumes de cartilhas Kayapó de que dispomos, os três primeiros foram editados em decorrência do Seminário de Educação Indígena promovido pela FUNAI, pelo SIL, e pela Missão Cristã Evangélica do Brasil (MICEB), em agosto de 1975 e publicados em 1991 pela FUNAI do estado do Pará. Os três últimos volumes foram publicados em anos diferentes pela MICEB, com aprovação da FUNAI. Os volumes cinco e seis em abril de 1968 e o volume sete em janeiro de 1969. O recurso utilizado para a impressão desses três últimos volumes foi o mimeógrafo.

Observamos que nas publicações referentes ao ano de 1991, a escrita do nome da série de cartilha que estamos analisando sofreu uma pequena modificação. Quando foram elaboradas, por ocasião de uma formação de professores indígenas Mẽbêngôkre, a escrita do nome da cartilha era Mẽ ba nhõ pi'ôk. Nas publicações de 1991, no entanto, o nome aparece escrito de modo diferente: Me Banhõ Pi'ôk*,* em português "Nosso Livro", literalmente traduzido como "Nossa coisa papel". Foram duas alterações ocorridas no nome das cartilhas: a) a vogal *e* na palavra Mẽ perdeu o acento til que grafa um som nasal; b) houve a junção da palavra Banhõ, outrora escrita separadamente. Essa diferença observada de imediato na grafia do nome da cartilha reflete um problema ainda muito presente entre os falantes e escreventes da língua indígena Mẽbêngôkre, a falta de uma convenção ortográfica "definitiva" para

representar o sistema alfabético da língua. À época, a língua em questão passava pela elaboração de propostas de ortografia, assim sendo, do final da década de 60, período em que as cartilhas foram produzidas, até 1991, ano em que foram publicadas, houve mudança no sistema ortográfico da língua Mẽbêngôkre.

O trabalho de elaboração de LD indígenas ocorre simultaneamente à descrição dos aspectos linguísticos dessas línguas, portanto, as mudanças ocorridas no sistema ortográfico e a falta de uma convenção ortográfica para uma dada língua indígena não deve nos surpreender, nem impedir o avanço do processo de alfabetização em língua nativa. Sabemos que mesmo línguas de longa tradição escrita passam por esse processo de revisão da convenção ortográfica. A título de exemplificação citamos o novo acordo ortográfico entre as nações que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)[37], assinado em 29 de setembro de 2008 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva e vigorado a partir de janeiro de 2009. Assim sendo, a alfabetização de povos indígenas não pode esperar que sistemas ortográficos sejam convencionados e definidos para ser desenvolvida e praticada. Para Reis Silva e Salanova (2001, p. 342), "é possível alfabetizar com a escrita ainda não definida completamente", para isso deve-se ensinar os princípios da escrita alfabética a partir de palavras não problemáticas, enquanto espera-se resolver a escrita das palavras mais difíceis, sugerem os autores.

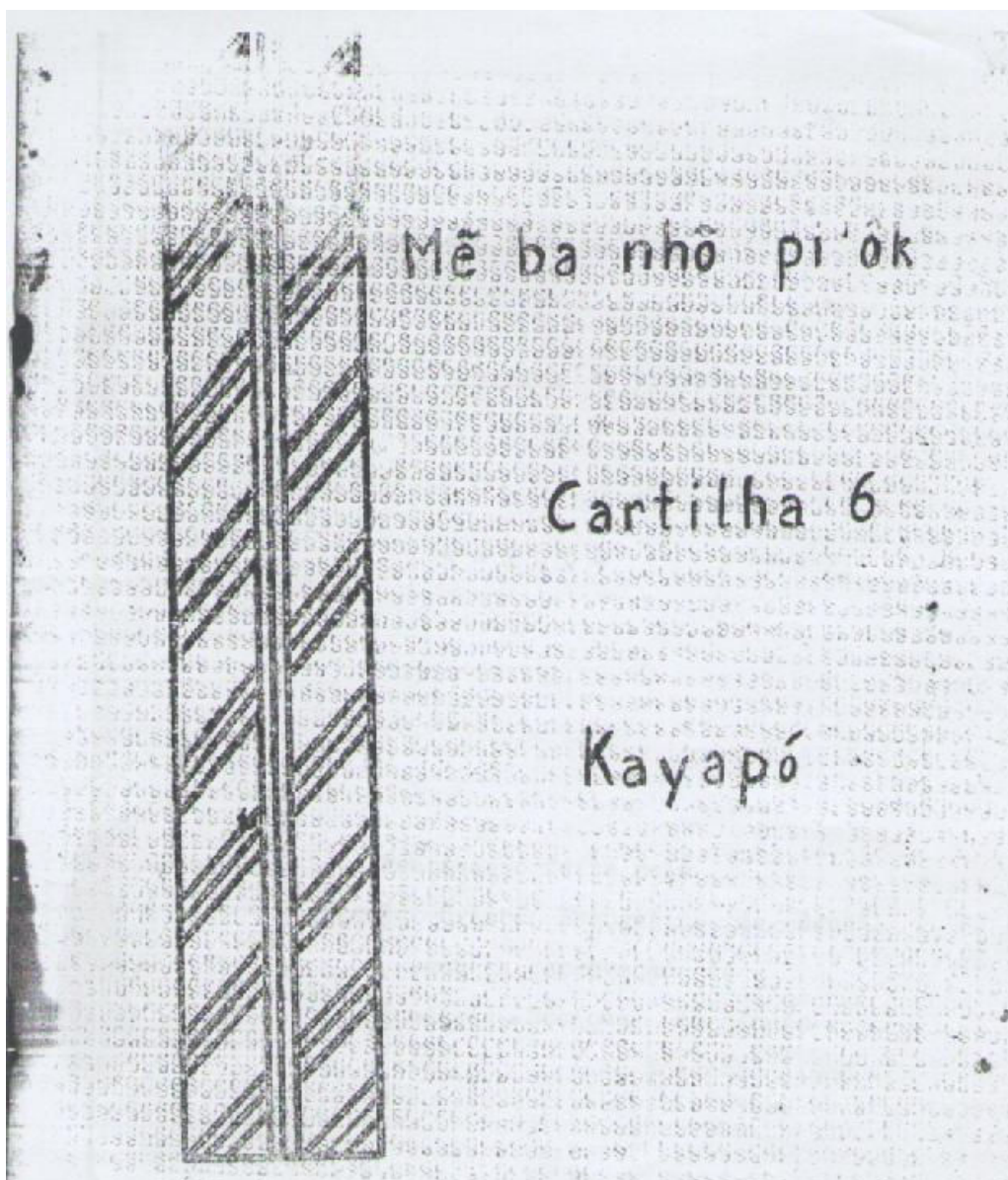
O Manual do Professor que acompanha o volume três da Cartilha Kayapó, Me Banhõ Pi'ôk, tem como título Me Banhõ Pi'ôk Nhidji Jakrenhdjwỳnh Kadjy-neja *3*. Assim como as cartilhas, o manual do professor foi elaborado como parte da formação de alfabetizadores indígenas Kayapó e era de caráter experimental. Sua publicação foi realizada pelo SIL, em Brasília - DF, no ano de 1978.

Segundo Ferreira (2001, p. 79), o manual do professor segue o modelo do método de alfabetização behaviorista de aprendizagem, mesmo esse modelo tendo caído em desuso no início da década de 70. No que se refere à aprendizagem da língua materna, essa corrente de estudo parte da hipótese que a aprendizagem dá-se através de respostas bem-sucedidas a determinados estímulos do meio, e a repetição das respostas associadas aos estímulos fundamental para a aprendizagem (CEZARIO; MARTELOTTA, 2010, p. 207). Em termos de ensino de língua, essa resposta a estímulos dá-se como uma resposta linguística, a pronúncia e repetição de sons vocais por uma criança se caracterizam como exemplos de respostas linguísticas a diferentes estímulos, como a articulação se repete diariamente, se torna um

[37] A CPLP é composta pelas seguintes nações: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

hábito, assim a criança passa a imitar os sons que escuta, associando-os a coisas. Em análise das cartilhas, observamos uma ênfase muito grande em exercícios repetitivos de pronúncia de fonemas e de famílias silábicas como meio para se chegar à leitura, exercício característico da corrente behaviorista.

O projeto gráfico das cartilhas é muito simples. As capas dos três primeiros volumes recebem, respectivamente, os tons vermelho, azul e laranja e possuem um material mais resistente, uma espécie de cartolina plastificada. Já a capa dos três últimos volumes é feita de papel sem pauta, tipo *chamex*. As capas contêm o nome da cartilha, o volume, um grafismo indígena e a comunidade indígena a qual a cartilha se destina, conforme conferimos abaixo:

Figura 04 - Capa do volume 6 da Cartilha Kayapó Me Banhõ Pi'ôk.

Fonte: FUNAI, 1968, v.6.

Quanto ao tamanho dimensional, as cartilhas são pequenas, medem 15x20 cm. Os volumes contêm respectivamente 32, 38, 48, 18, 16 e 16 páginas. O manual do professor possui uma quantidade maior de páginas, um total de 60, porque, além das orientações que oferece ao professor, apresenta, no final da obra, um glossário de termos usados no manual, os nomes de acentos e sinais em Mẽbêngôkre, um índice geral de elementos novos apresentados nos três primeiros volumes e listas com o número das páginas das cartilhas onde foram apresentados os fonemas, os grupos consonantais e os funcionadores (palavras gramaticais como, por exemplo, conjunções).

As cartilhas são repletas de desenhos e quadros com conteúdos da língua Mẽbêngôkre, porém não há nenhum gráfico ou diagrama, o que não nos surpreende, haja vista que as cartilhas são destinadas a um público iniciante no processo de ensino e aprendizagem escolar. As imagens usadas nas cartilhas se assemelham bastante com o que se deseja ilustrar: flora e fauna amazônica, alimentos, instrumentos de caça e pesca, utensílios indígenas, habitat, meio de transporte, partes do corpo humano, enfim, são ilustrações do cotidiano indígena Mẽbêngôkre. Contudo, isso não nos permite dizer que as cartilhas são contextualizadas à realidade cultural desse referido povo indígena, haja vista que as imagens estão associadas às letras, aos fonemas, às sílabas e às palavras tema(s) da lição, isto é, estão associadas a uma escrita e a uma língua descontextualizada do meio cultural do povo Mẽbêngôkre. Tal relação entre imagens e escrita enfatiza características do método de alfabetização adotado pelas cartilhas.

É válido ressaltar que os desenhos e ilustrações dos volumes 1, 2 e 3 são mais aperfeiçoados e fidedignos ao original. Constituem desenhos tipicamente da cultura ocidental, semelhantes aqueles que resultam da técnica de desenho em tipografia. Já os desenhos que ilustram os volumes 5, 6 e 7 são produções artísticas manuais, por isso são mais simples e seus traços mais rústicos. Em ambos os casos as ilustrações não se caracterizam em desenhos propriamente indígenas, são representações do contexto nativo a partir da cultura não indía. Não temos como confirmar se são desenhados pelos próprios professores indígenas.Vejamos as diferenças por meio das figuras abaixo.

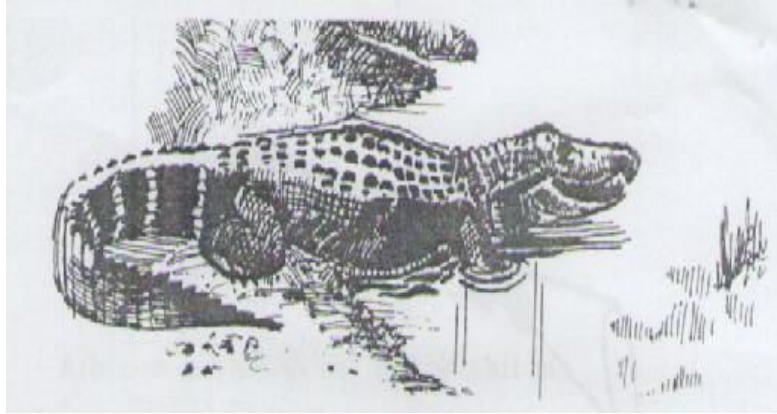
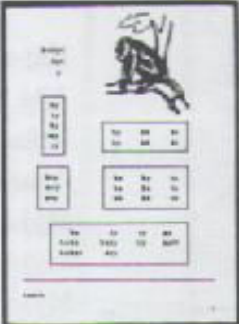
Figura 05 – Ilustração computacional do Mĩ nhĩptĩ (jacaré gordo).

Fonte: BRASIL, 1991, v.3, p. 13.

Figura 06 – Ilustração manual do Mĩ ĩptĩ[38] (jacaré gordo).

Fonte: FUNAI, 1968, v.6, p. 10.

Dado o tipo de impressão gráfica aos quais as cartilhas foram submetidas, as imagens não são coloridas. Nos volumes cinco, seis e sete, devido ao tipo de recurso usado para publicação, o mimeógrafo, as imagens já não estão bem nítidas. Porém, por meio dos desenhos e ilustrações dessa série de cartilhas Kayapó é possível conhecer um pouco da fauna e flora amazônica que cerca as aldeias Mẽbêngôkre, além de conhecermos um pouco dos hábitos e da cultura desse povo indígena.

No que consiste à fonte utilizada na impressão, nos volumes um, dois e três, observamos que a fonte de texto, o tamanho da fonte e o espaço entre linhas são adequados para proporcionar uma leitura agradável em língua Mẽbêngôkre. Acreditamos que a fonte é *Times New Roman*, o tamanho da fonte é 14 e o espaço é 1,5. Os cartilhas, porém, apresentam disposição textual diferente para os textos em língua portuguesa, esses aparecem em nota de

[38] Chamamos atenção para a diferença na escrita da palavra jacaré, em língua Mẽbêngôkre, de um volume para o outro, o que pode indicar que faltava sistematizar a ortografia.

rodapé, com tamanho da fonte de texto e espaço reduzidos, o que dificulta a leitura. Nos volumes cinco, seis e sete, o texto é datilografado, portanto, a fonte é aquela comum às máquinas de datilografia; o tamanho da fonte de texto é 12, ou seja, menor que a utilizada nos primeiros volumes; e o espaçamento entre linhas é maior, em torno de 2,0. Nesses volumes, o texto em língua portuguesa também aparece em disposição de nota de rodapé, porém com redução apenas no espaçamento. Ou seja, a disposição textual em língua portuguesa nessas cartilhas não está em pé de igualdade com aquela dada à língua Mẽbêngôkre, isso revela uma concepção unilateral de língua.

Quanto ao projeto gráfico do manual do professor, podemos observar que a fonte de texto também é a *Times New Roman*, o tamanho da fonte é 12 e o espaçamento entre linhas é simples. As orientações ao professor são feitas por lição e obedecem a seguinte disposição na página do manual do professor: apresentação da página em miniatura do livro do aluno que corresponde à lição; instrução de como proceder a atividade, seja ela de repetição silábica, seja ela de leitura, compreensão e interpretação de texto. Tais orientações são primeiramente dadas em língua portuguesa, em seguida, mais precisamente na página ao lado, elas são dadas em língua Mẽbêngôkre. Vejamos as figuras 07 e 08, a seguir:

Figura 07 - Disposição do manual do professor.

Lição 1

Página 1 Matéria nova — y

(Use os mesmos passos das lições anteriores.)

Página 2

O que é que está escrito no quadro em cima? Digam para mim. Repitam.

Este texto abaixo tem o nome de Mry.

Agora vocês leiam o trecho sozinhos.

Vocês já leram tudo?

Quando é que os animais saem? *(Cedo.)*

Depois que os caçadores saem o que é que eles fazem? *(Mataram os animais.)*

Quais são os animais que eles matam? *(Tamanduá, anta, paca, tatu, caititu.)*

Repitam tudo rapidamente todos juntos.

2

Fonte: SIL, 1978, p. 2[39].

[39] Nesta página do Manual do Professor é possível observarmos que há um problema no tempo verbal de uma das respostas dadas às perguntas do exercício de compreensão do texto. Trata-se do seguinte pergunta: “Depois que os caçadores saem o que é que eles fazem?”. A resposta proposta pelo Manual do Professor a essa pergunta é “Mataram os animais”, ou seja, utiliza-se o verbo “matar” no pretérito perfeito do indicativo, quando deveria-se usá-lo no presente do indicativo, na forma “matam”.

Figura 08 - Disposição do manual do professor.

Mỳj-ja ny-'ã ujarẽnhdjà-bêne 1

Ja-kam dja ga memã y jarẽ.

(Aje õ-bê memã arẽnh-ja dja ga ajte memã arẽ.)

Mỳj-ne kàj-mã wa? Imã arẽ.

Ajte arẽ.

Apar-mã no'õk rax-ne nhidji-bê Mry.

On ar tu kunĩ omũnh-o tẽ.

Djãm arỳm-ne gar kunĩ omũnh mex-kumrẽx?

Nhỹnh myt nhỹr-kamne mry apôx? *(Kry-ràm.)*

Mỳj mry-ne me bà-kam kupa? *(Pàt-me kubyt-me ngra-me tônti-me angrô.)*

Ajte ar aro-'ã kukrà kêt-ne kunĩ jarẽ.

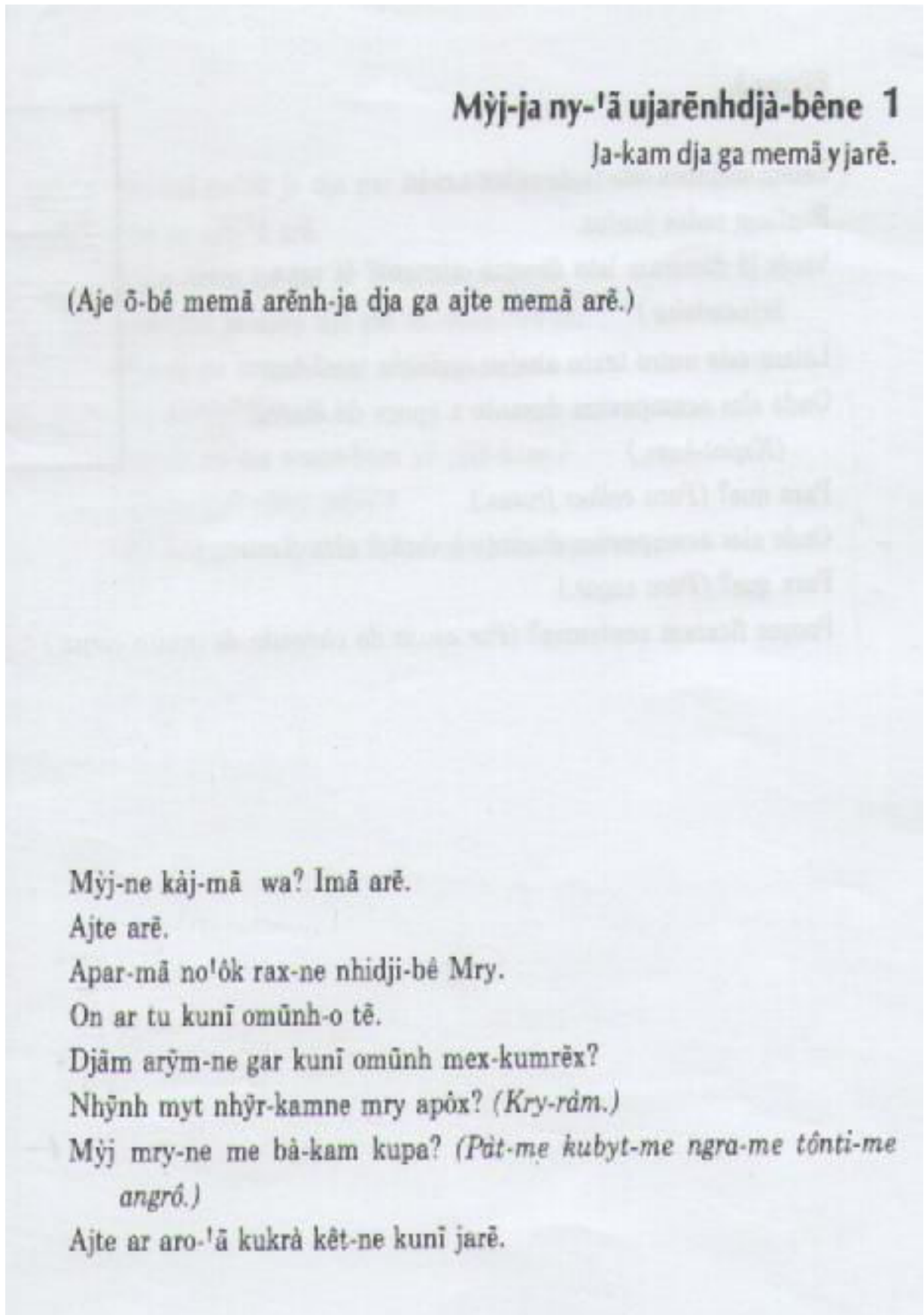
Fonte: SIL, 1978, p. 3.

De um modo geral, os volumes das Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk apresentam os conteúdos linguísticos da mesma forma, em todos os volumes segue-se os mesmos procedimentos para aplicação. No corpo das cartilhas é mostrada a lição, essa aborda uma letra (grafema) do alfabeto Mẽbêngôkre ou a pronúncia de um fonema, conforme se relata no prefácio dos volumes cinco, seis e sete. É válido ressaltar que essa série de cartilha foi escrita segundo o alfabeto Mẽbêngôkre entregue oficialmente pelo SIL em 1974 (REIS SILVA; SALANOVA, 2001, p. 333). O grafema correspondente ao som que se quer ensinar ao aluno é apresentado por meio de uma figura e de seu respectivo nome. Por exemplo, para se ensinar o grafema "m" que representa a consoante nasal bilabial /m/ na língua Mẽbêngôkre, os autores das referidas cartilhas apresentam a família silábica do grafema "m"- "ma, me, mô, mê, mĩ" - dentro de um quadro e a palavra mak-re (escorpião), conforme se observa na figura a seguir:

Figura 09 - Lição sobre o grafema M, /m/.

Fonte: BRASIL, 1991, v. 2, p. 19.

Observamos que a palavra que nomeia a figura é decomposta em partes menores, “ma” e “a”, e que parte da família silábica desse grafema é apresentada em outros quadros juntamente com partes de outras famílias já estudadas anteriormente. O grafema “t”, consoante oclusiva alveolar /t/, e sua família silábica, por exemplo, já foram estudadas na cartilha de volume 1. No quadro final dessa página, percebemos que se junta a família do “m” com outras letras para formar outras sílabas, até chegar à formação das palavras kumex (muito) e mak-re (escorpião). O grafema estudado aparece em uma das sílabas que compõem o nome da figura, sem necessariamente obedecer a uma posição exata, isto é, o grafema pode aparecer na sílaba do início, do meio ou do final da palavra.

Essa prática de ensino da lição por meio de famílias silábicas, adotada nas Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk, consiste num trabalho de treino repetitivo de leitura, típico do método silábico ou de silabação, método de alfabetização presente no Brasil desde o final do século XIX, segundo Mortatti (2006). O método de silabação, juntamente com os métodos alfabético e fônico, compõe o conjunto do método de marcha sintética, em que o ensino se dá da “parte” para o “todo”. Na perspectiva do método de silabação, a sílaba é a unidade principal para o ensino da leitura e da escrita, ou seja, para se ensinar a ler apresenta-se as famílias silábicas, sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade; posteriormente, reuni-se as famílias silábicas, ensinando a ler palavras formadas com essas sílabas; e, por fim, ensina-se frases isoladas ou agrupadas. Para se ensinar a escrever, por meio desse método, ensina-se o aluno a fazer cópia, ditados e formação de frases, enfatizando o desenho correto das letras, daí a produção escrita se restringir à caligrafia e à ortografia (MORTATTI, 2006, p. 5). A descrição das práticas de leitura e escrita do método de silabação feita por Mortatti (2000; 2006) é observada nas cartilhas Me Banhõ Pi'ôk.

Ainda sobre a apresentação e os procedimentos em torno dos conteúdos linguísticos, após o trabalho com as famílias silábicas, as cartilhas seguem mostrando sua progressão metodológica na(s) página(s) seguinte(s). Após a apresentação das famílias silábicas, as cartilhas trazem um texto, no qual a palavra-chave da lição que foi trabalhada como tema aparece novamente. As palavras que servem como temáticas para o texto fazem parte do universo habitacional dos povos indígenas. Citamos, como exemplo, a roça, a caça, a palha, os elementos da flora e da fauna, etc. Vejamos a figura abaixo:

Figura 10 - Texto complementar da lição do grafema M.

Ydjwẏ-ar bô-'ẏr djwẏ
tun-o tẽ:n 'ẏr o bôx. 'Ẏr o bôx,
ne pĩ-'ã djwẏ kupu nhô.
Kunhôn ate bô kabô-o dja.
O dja, ne bô ja jarĩ, nhym
mak-re kumex. Bô-kam. Mak-re
bô-kam kumex. Nhym arẏm
kô-o mak-re par-o dja.
Par-o djan mak-re par pa.

O genro de Paulo e os outros vão para a palha carregando beiju. Chegam e o penduram num pau e vão abrindo a palha. Os homens levantam a palha. Debaixo da palha tem muitos escorpiões.
Eles descobrem os escorpiões. Eles matam com cacete todos os escorpiões.

Fonte: BRASIL, 1991, v. 2, p. 21.

No texto mostrado na figura 10, a palavra mak-re (escorpião), que serviu de tema para a lição da família do “m”, é usada duas vezes na linha seis e uma vez, respectivamente, nas linhas sete, oito e nove do texto.

As Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk seguem a mesma metodologia de apresentação do texto em todos os outros volumes observados. Sobre o texto, podemos afirmar que há uma certa progressão no tamanho, ou seja, na primeira lição do volume 1 das cartilhas o texto é pequeno, são apenas duas frases em duas linhas, já nas últimas lições do volume 7 das cartilhas o texto é mais longo, respeitando uma característica do método de alfabetização de silabação adotado nas cartilhas, em que é preciso seguir uma ordem crescente de dificuldade nas tarefas. Vejamos os referidos textos:

Quadro 13 - Texto da primeira lição do volume 1 da Cartilha Me Banhõ Pi'ôk.

Pidjô-'ã ngra. (Há paca junto às frutas). Ngra-ne pidjô-'ã dja. (A paca está perto das frutas).

Fonte: BRASIL, 1991, v. 1, p. 3.

Quadro 14 - Texto presente no volume 7 da Cartilha Me Banhõ Pi'ôk.

Kri’ ô rùti	O tapiti
Tunhô prõ kajù kax’ù o kri’ô rùti nhipêx. Näm kapôt kãm kax’ù yabey. Nhüm kãm pur kãm Nhàba kwòr yabey, kute myên kajù õ mrõ. Nhàkba kikre kãm kwòr kê, nẽ kãm kri’ô rùti kãm kungiy, nẽ kãm pĩ panhêk ’ã kunhô. Nãm pĩ panhêk ’ã kunhô, nẽ kãm kũm pĩ yajà, nẽ kãm ’ã ku’ê. Näm pĩ ’ã ku’ê, nühm kãm kangô prõt nẽ. Ja kangê ngrà, nh6um kãm kupip kãm kukẽ, nẽ kãm kungã. Nhüm ngrà, nẽ kãm Nhàkba myên kajú kupu.	Tunhô faz de talo de buriti, tapiti para a esposa. Ele procura no campo talo de buriti. E Nhàkba procura mandioca na roça, para ela fazer comida para o marido. Nhàkba rala mandioca em casa e coloca no tapiti, pendura no galho de pau. Quando coloca no galho de pau, põe um pau no tapiti e ela fica em cima do pau. Ficando ela no pau, a água corre. A água ficará seca e Nhàkba quebrará a massa de mandioca na esteira. Então, esfregará. Ficará seca e Nhákba preparará em embrulhos para o marido.

Fonte: FUNAI, 1969, v. 7, p. 14.

Sobre o que se apresenta como texto nessa cartilha, é possível dizer que, de um modo geral, esses textos são agrupamentos de frases, são historietas, isto é, conjunto de frases

relacionadas entre si por meio de nexos lógicos (MORTATTI, 2000, p. 44), típicos do método analítico de alfabetização. Como se observa nos textos abaixo:

Quadro 15 - Texto presente no volume 5 da Cartilha Me Banhõ Pi'ôk.

Àk tor	A ave voa
Imô kãm nẽ àk to. Kapôt kãm nẽ àk to, nẽ kãm Mopa àk pa. Irejô àk par kêt. Näm àk kuja.	A ave voa no lago. A ave voa no campo e Mopa mata a ave. Irejô não mata a ave. Ela erra a ave.
Pàt àkur ba	O bandeira anda comendo
Bà kãm nẽ pàt mẽ, krut mẽ, ari ba. Tônti nẽ akamàt kãm bit ari ba. Akamàt kãm pàt àkur ba kêt.	O bandeira e o filho andam na mata. O tatu anda somente à noite. O bandeira não anda comendo à noite.

Fonte: FUNAI, 1968, v. 5, p. 1.

Esse tipo de composição textual é utilizado como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura, enfatizando as funções instrumentais desse ensino entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras. Essa composição evidencia que, na verdade, as Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk se baseiam em métodos mistos ou ecléticos de alfabetização, métodos disseminados no Brasil a partir dos anos de 1930 em decorrência da repercussão dos testes de ABC, de Lourenço Filho, cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, visando maior rapidez e eficiência na alfabetização (MORTATTI, 2000, p. 45). Os métodos mistos ou ecléticos, como sugerem as nomenclaturas, misturam pressupostos básicos do método sintético e do método analítico e vice-versa, tal como observamos nas referidas cartilhas.

Ainda sobre os vários textos presentes nas Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk podemos afirmar que se trata de composições textuais criadas exclusivamente para fins didático-pedagógicos (como se observa por meio dos textos do quadro 15), com o objetivo de ensinar a língua Mẽbêngôkre, desenvolvendo a prática de leitura no alfabetizando. Isto é, não são textos que circulam nas diversas esferas sociais humanas como, por exemplo, uma receita medicinal, um panfleto de vacinação, uma canção indígena, entre outros, mas historietas produzidas especificamente para retomar as palavras que serviram de tema para a lição, reforçando a repetição sonora dessas palavras durante a leitura. Ao produzirem os textos que ilustram os livros didáticos, os autores das cartilhas analisadas excluem a possibilidade de promover

atividades que levem o aluno ao aprendizado do entendimento da língua Mẽbêngôkre como ela realmente é usada pelos falantes nativos (RICHTER; BALBINOT)[40], isto é, da língua como veículo de interação e de comunicação de significados construídos em coautoria, pois deixam de lado os textos autênticos.

A predominância textual que encontramos nas Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk é do texto narrativo, em alguns casos com aspectos de texto descritivo abordando sobre os hábitos do povo Mẽbêngôkre, por exemplo.

Verificamos em nossa análise que a ênfase dada às atividades que envolvem leitura é muito maior que a dada às atividades em torno da produção escrita. É comum no manual do professor encontrarmos orientações para serem dadas, durante as aulas, pelo professor ao aluno fazendo uso do verbo ler, tais como: “Agora vocês leiam o trecho sozinhos” (SIL, 1978, p. 2); “Vocês já leram tudo?” (SIL, 1978, p. 2); “Continuem a ler até o fim do texto aqui no fim da próxima página” (SIL, 1978, p. 6); “Comecem a ler com este título e continuem a ler até o fim do texto” (SIL, 1978, p. 10); “Leiam de novo todos juntos” (SIL, 1978, p. 16); enfim, poderíamos apresentar uma lista consideravelmente grande com orientações que o professor deve dar ao aluno sobre como realizar sua leitura. A nosso ver são orientações que não contribuem para uma boa leitura, pois são ordens e não direcionamentos de leitura, não há uma preparação ou proposta de discussão que antecipe o tema do texto. Mesmo assim, essas orientações nos permitem afirmar que a leitura se constitui o objeto de ensino de língua nas Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk. É válido ressaltar, porém, que não se trata de uma leitura reflexiva, de produção de sentido, como propõe Geraldi (1997), mas uma leitura de identificação e de garimpagem de informação objetiva. A leitura em língua Mẽbêngôkre como objeto de ensino das Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk é consequência do objetivo do SIL, à época do contato com o povo Mẽbêngôkre, de tornar os índios leitores em sua língua materna para evangelizá-los. O objetivo de ensino desse material didático também justifica a quantidade excessiva de textos, presentes nas referidas cartilhas, ainda que esses textos tenham sido produzidos especialmente para o proposito de ensinar a leitura e se constituam em historietas didáticas.

Quanto ao tratamento dado à leitura do texto, atividade principal nessas cartilhas, observamos que há um problema na natureza dos exercícios de compreensão de texto aplicados por meio desse material didático. De um modo geral, são exercícios com perguntas e respostas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, onde se indaga O que?

[40] O trabalho dos referidos autores foi encontrado na internet, nele não há nenhuma referência ao ano, portanto, usaremos o nome dos autores para nos reportarmos ao texto. Disponível em: http://www.ufsm.br/lec/02_01/MarcioLC6.htm>. Acesso em: 12 fev. 2012.

Quem? Quando? Onde? Qual? Para quê? Isto é, são indagações objetivas que não desafiam o aluno a pensar, nem exigem dele um grau de raciocínio para respondê-los, por isso não são motivadores ou estimuladores de reflexão crítica, mas limitadores da expressão linguística do aluno. Tais exercícios propostos após uma lição não estão na cartilha do aluno, as orientações das tarefas são dadas pelo professor que, por sua vez, as encontra em seu manual.

Vejamos alguns exemplos de perguntas feitas aos alunos nos exercícios de compreensão do texto e suas possibilidades de respostas, segundo a proposta do manual do professor. Ressaltamos aqui que, assim como os manuais do professor dos LDs de Língua Portuguesa, esse guia de orientação do docente indígena traz as respostas das atividades, facilitando o trabalho do professor que não precisa ler o texto, antes de aplicar o exercício em sala de aula, para testar se as perguntas são respondíveis.

Quadro 16 - Perguntas e respostas dos exercícios de compreensão de texto nas Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Mỳj-ne me kubĩ? Mỳj-o ne me kubĩ? (O que eles matam? Com que?).	Mrỳ'êti. Katõk-o. (Maracajá. Espingarda).
Mỳj me'õ ne mrỳ'êti amajkrut-ne ikjê-kêt kupa? (Quem matou três maracajás?).	Kôkômati. (Kôkômati).
Nhỳnh myt nhỹr-kamne mĩ kato? (Quando é que os jacarés saem?).	Aringro-kam. (Quando o sol está quente).
Nhỹnh-ne krokrok-re nõrõdjà? (Onde ele dorme?).	Pĩ kre-kam. (No buraco dum pau).
Mỳj mry-ne me bà-kam kupa? (Quais são os animais que eles matam?).	Pàt-me kubyt-me ngra-me tônti-me angrô). (Tamandu, anta, paca, tatu, caititu.).
Djãm me kum kĩnh? Mỳ-kam? (O povo gosta desse bicho? Por que?).	Me kum kĩnh kêt. Bu kurwỳ-kam. (Não. Porque são muito lisos).
Mỳj-ry ne me amex-kam y? Mỳj-kadjy? (Onde eles acampavam durante o verão? Para que?).	Bà-kam. Mry jabej. (Na floresta. Para caçar.).

Fonte: SIL, 1978.

Constatamos que os exercícios propostos nessa série de livro didático não são exercícios de compreensão, porque não existe nada além de informações objetivas e

superficiais nos textos das referidas cartilhas. Ao olharmos para as respostas sugeridas pelo próprio manual do professor percebemos isso, são respostas diretas, sem qualquer contextualização, essas respostas também nos permitem comprovar que o objetivo das Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk não atende a escrita, isto é, a produção textual. Essa é uma conclusão que também pode ser obtida quando observamos a ênfase dada ao verbo ler, outrora mencionada em nosso trabalho. Não há nenhuma menção no manual do professor sobre a escrita das respostas, se essa deve ser feita em língua Mẽbêngôkre ou em portuguesa, tendo em vista que as cartilhas trazem uma aparente proposta de ensino bilíngue.

Esse tipo de exercício presentes nas cartilhas analisadas evidencia a má noção do que seja compreender um texto, a falta de clareza quanto aos processos envolvidos na compreensão de um texto e ao tipo de exercício que deve ser feito para promovê-la. Acreditamos que os autores das Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk partem do princípio que compreender é decodificar palavras e frases do texto, esse, por sua vez, é tido como um produto pronto e acabado que contém em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis (MARCUSCHI, 1996). Essa noção de compreensão, bem como os modelos textuais presentes nas cartilhas, as historietas, conduzem os autores a fazerem perguntas não reflexivas, tais como as encontradas nas cartilhas que analisamos. Entender compreensão desse modo é adotar uma forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua e do texto (MARCUSCHI, 1996; 2008).

Para Marcuschi (1996), compreender é inferir, criar, representar e propor sentidos, isto é, a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual. Assim, para compreender um texto o leitor não precisa apenas conhecer a língua e saber reproduzir informações, precisa produzir outro(s) texto(s) (MARCUSCHI, 1996) como resposta ao primeiro, em uma atividade de interação que pressupõem uma atitude responsiva, a contrapalavra, seja essa resposta na modalidade oral ou na escrita de uma dada língua (GERALDI, 1997; BAKHTIN, 1992).

Em conclusões obtidas após a análise de LDs de língua portuguesa, Marcuschi (1996; 2008) [41] afirma que os exercícios com perguntas e respostas padronizadas e repetitivas, tal

[41] Marcuschi (1996) realizou uma análise minuciosa de uma série de manuais de ensino de língua portuguesa, que lhe permitiu concluir que todos os manuais apresentavam pelo menos uma seção de exercícios denominada Compreensão, Interpretação, Entendimento de texto, mas, na verdade, em nenhum título as seções exploravam a compreensão da forma devida, segundo o autor. Essa parte do trabalho que deveria exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão sobre o texto, não fazia nada mais que aplicar exercícios descomprometidos dessas funções, eram exercícios que se prestavam, na melhor das hipóteses, ao treino da caligrafia e à cópia, mas não estimulavam a reflexão crítica do aluno. O autor afirma que o problema constatado nos manuais de língua portuguesa analisados não consiste na ausência do trabalho de compreensão textual, mas sim na natureza desse trabalho. A maioria absoluta dos exercícios de compreensão presentes nos manuais

como encontramos nas Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk, bem como os demais exercícios presentes nas seções de Compreensão, Interpretação e Entendimento do texto nos livros de língua portuguesa analisados por ele, apesar da observação negativa, não são totalmente inúteis, eles devem ser feitos, e talvez sejam necessários, mas não são exercícios de compreensão porque se preocupam apenas com os aspectos formais do texto ou reduzem a compreensão à identificação de informações superficiais para o preenchimento de perguntas objetivas (MARCUSCHI, 2008, p. 267). A nosso ver, esses exercícios poderiam ser usados para promover o primeiro contato do aluno com o texto, levando-os a conhecer sua forma, seu tamanho, etc., como exercícios introdutórios, para depois serem seguidos dos verdadeiros exercícios que promovem a compreensão textual.

O próprio autor propõe, se utilizando da imagem de uma cebola, cinco horizontes de compreensão possíveis do texto, dentre esses nós encontramos um nomeado pelo autor como *falta de horizonte*. Esse horizonte corresponde às camadas internas ou às cascas centrais da cebola. Seriam as informações objetivas, cujos sentidos possíveis foram inscritos pelo autor no interior do texto (MARCUSCHI, 1996, p. 75). Nessa perspectiva, o aluno apenas copia ou repete o que está dito no texto e a leitura é reduzida a uma mera atividade de repetição. O autor admite que os exercícios escolares que se encontram nesse horizonte não são desprezíveis, mas se restringem somente a isso.

Marcuschi (1996) sugere que a compreensão passe por outros horizontes. Ainda nas cascas centrais encontramos o *horizonte mínimo*, em que o aluno realiza a leitura parafrástica, uma espécie de repetição com outras palavras. Em seguida vem a camada das cascas intermediárias que corresponde ao *horizonte máximo* da produção de sentidos, nele está o terreno das inferências. Segue-se a camada da casca mais longe do núcleo denominadas *horizonte problemático*, que por ser complexa está sujeita a equívocos, pois ela vem misturada com nossas crenças e valores pessoais ou de nosso grupo (MARCUSCHI, 1996, p. 76). Finalmente, vem as últimas cascas da cebola, são as camadas mais externas, por isso mais descartáveis e vulneráveis da compreensão, se caracterizando como a leitura errada, é o *horizonte indevido*.

---

escolares se resume à perguntas e respostas padronizadas e repetitivas; exercícios de ordem do tipo: copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale ... partes do texto (*op. cit.*); indagações objetivas sobre aspectos formais do texto; e exercícios de opinião pessoal aleatória, subjetiva e até imotivada, que ignoram o texto. Marcuschi afirma que, nos referidos manuais, quase não há exercícios que desafiam e estimulam a reflexão crítica. Ele concluiu que mais da metade das perguntas dos exercícios de compreensão nos livros didáticos de língua portuguesa são: a) perguntas respondíveis sem a leitura do texto; b) perguntas não respondíveis, mesmo lendo o texto; c) perguntas para as quais qualquer resposta serve; d) perguntas que só exigem exercício de caligrafia.

Assim, sobre as atividades de leitura presentes nas Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk, chegamos às mesmas conclusões de Marcuschi (1996, 2008): os exercícios de compreensão da leitura em língua Mẽbêngôkre não passam de uma descomprometida atividade de cópia do que já foi dito no texto. Se os exercícios forem realizados em formato escrito, isto é, as perguntas foram respondidas por escrito, tais atividades de compreensão se prestam mais como exercícios de caligrafia, exercícios característicos do método de alfabetização que fundamenta as cartilhas analisada, o método eclético, uma mistura do método silábico e do método analítico ou vice-versa.

A noção equivocada de língua como um código autônomo conduz à adoção de uma teoria da compreensão em que compreender é o equivalente a decodificar. A concepção de língua adotada nas Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk é a formalista, uma concepção antiga que, à época da elaboração destas cartilhas, final da década de 60, exercia forte prestígio entre os profissionais da linguagem. Nessa concepção, o fenômeno linguístico é tratado de modo abstrato, como único objeto de investigação. Assim sendo, o que essa concepção de língua evidencia é a estrutura linguística deslocada de todas interferências comunicativas que cercam a produção e a recepção da língua, portanto, nessa perspectiva de estudo, não importa analisar dados como quem, como, quando ou para que se faz uso da língua.

Em termos de ensino, assumir uma concepção formalista significa considerar a linguagem uma entidade capaz de encerrar e veicular sentidos por si mesma, de expressar o pensamento (OLIVEIRA; WILSON, 2010, p. 236). Nas práticas envolvidas em sala de aula à luz da concepção formalista da linguagem as noções de certo ou errado, as tarefas de análise linguística e a atividade de interpretação de textos como o exercício da procura do verdadeiro sentido ou do que o autor quer dizer (OLIVEIRA; WILSON, 2010, p. 236) são corriqueiras. Observamos pelo menos duas dessas práticas nas Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk. Nas atividades de interpretação de textos os alunos são conduzidos a procurar a resposta certa, como se para um texto só existisse um sentido único construído pelo próprio autor em uma atividade individual, não cabendo nenhuma outra possibilidade se não aquela apresentada por ele. Mais uma prova de que nessas cartilhas os exercícios de compreensão não ultrapassam a *falta de horizonte*, nem o *horizonte mínimo* propostos por Marcuschi (1996). Ignora-se, portanto, o interlocutor como coautor na construção do sentido do texto. Compreendemos, no entanto, que esse tipo de produção textual apresentada nas referidas cartilhas indígenas não permite ao professor desenvolver outro tipo de atividade se não essa de busca objetiva da resposta, haja vista que os textos das cartilhas não são textos de fato, mas historietas didáticas, sem nenhuma profundidade.

Ao solicitar a concepção formalista de língua, as Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk deixam de lado a concepção em que a língua é produto e processo da interação humana, da atividade sociocultural, ou seja, a concepção funcional e pragmática (OLIVEIRA; WILSON, 2010, p. 238). Essa concepção, por ter um foco de investigação mais amplo que lhe permite tratar não somente dos constituintes que se limitam ao período, mas também da análise da instância textual, apresenta, em seu exame, algumas questões de interesse para as aulas de língua como, por exemplo, o estudo do texto, em uma visão interacionista (GERALDI, 1997; BAKHTIN, 1992). Nessa visão, a concepção de linguagem adotada é de uma atividade constitutiva, interlocutiva, coletiva, histórica e social.

Não percebemos nenhuma atividade sobre aspectos gramaticais, não há mesmo conceituação gramatical. Isso não se deve ao fato da língua Mẽbêngôkre não possuir uma gramática de sua língua desenvolvida (há conhecimento da existência de pelo menos duas, A gramática da Língua Kayapó, produzida pela MICEB, em 1984, e a Gramática pedagógica Kayapó, produzida por Kathleen Jefferson, publicada pelo SIL em 1991), mas ao fato de nas cartilhas em questão o foco de ensino ser apenas a leitura. Assim, não encontramos atividades metalinguísticas, seja da língua Mẽbêngôkre, seja da língua portuguesa.

Ainda no que concerne à presença de textos nas cartilhas analisadas, verificamos que ocorre uma ruptura temática na passagem da leitura de um texto para o outro, cuja disposição nas cartilhas se apresenta na mesma página ou na página seguinte como continuação da lição, ou seja, um tema não é requisito para compor os textos de uma mesma lição. Observamos que o requisito para isso é a relação com a família silábica formada a partir de um dado fonema que se está trabalhando na lição. A leitura é o objetivo de ensino que os autores das Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk desejam desenvolver em seus alunos, portanto não é surpreendente que essas cartilhas sejam repletas de textos, ainda que esses se constituam em historietas. O que nos surpreende é o fato de os textos elaborados pelos autores, para fins didático-pedagógicos nessas cartilhas, estarem presentes apenas para proporcionar o treino da leitura.

Vejamos uma sequência de páginas do volume 3 da referida série de cartilha. O elo entre os textos é o fonema /ë - ɤ/, representado pelo grafema "ỳ", presente nos textos em palavras como nwỳn (lesma) e twỳm (gordura), por exemplo.

Figura 11 – Sequência textual na Cartilha Me Banhõ Pi'ôk.

Nwỳn kurwỳ

Bà kunĩ-kôtne nwỳn kumex. Nwỳn kà kadjwỳnh-bê ĩ, ne kam kà-kôt mrã. Nwỳn kà kadjwỳnhbê tĩn. Nwỳn kurwỳ-kumrẽx. Me kum kĩnh kêt-kumrẽx. Kute pĩngô-pyràk.

Mry twỳm

Mry twỳm-ne me axwe kum ành. Me mry djàr-o dja, ne kam twỳm kunĩ xêr. Kà kadjwỳnh bê-bit twỳm rã'ã. Me kunĩ axwe kum mry twỳm djành.

A lesma lisa

Na selva tem muita lesma. Os músculos da lesma estão protegidos pelo casco. O casco da lesma a protege enquanto anda e dentro do casco ela está viva. A gosta de lesma é muito lisa. O povo não gosta de lesma. Ela é como uma lagarta lisa.

Gordura de caça

O povo gosta muito de gordura de caça. Quando alguém está assando carne, a gordura queima. Mas a gordura mais interna fica protegida. O povo gosta muito de gordura de caça assada.

25

Fonte: BRASIL, 1991, v. 3, p. 25[42].

[42] Nesta página do Manual do Professor observamos que há um problema na tradução de uma palavra no texto "A lesma lisa". A palavra se encontra no final da segunda linha do referido texto. Onde se traduz "gosta" acreditamos que deveria se traduzir "gosma".

Figura 12 – Sequência textual na Cartilha Me Banhõ Pi'ôk.

Bà-kamne atwỳrỳti. Atwỳryti tuk-
kam me kute kur. Me kute atwỳrỳti kur,
ne kam ajkwa djành. Pidjô-ne me
kuku, ne kam ajkwa djành-kumrẽx.

Na selva tem marmelada. O povo come marmelada, quando está madura. O povo gosta muito do sabor da marmelada madura. Como a marmelada, há muitas outras frutas na selva. O povo gosta muito das frutas da selva.

26

Fonte: BRASIL, 1991, v. 3, p. 26.

No que se refere ao bilinguismo, de acordo com o projeto de alfabetização do SIL[43], as Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk são classificadas como bilíngues. A literatura em linguística indígena, de um modo geral, afirma que a prática de bilinguísmo adotada por essa instituição não somente no Brasil, mas em toda a América Latina, consistia no bilinguísmo de transição ou tradução. De acordo com Monserrat (1994, p. 12), esse método visava a assimilação das línguas minoritárias à língua e cultura dominante, ou seja, o bilinguísmo de tradução era um método que não tinha qualquer interesse ou compromisso com a sobrevivência ou o fortalecimento de línguas minoritárias, mas o contrário, se interessava em substituir as línguas nativas pela língua oficial dominante. Assim sendo, o SIL alfabetizava em língua indígena para permitir aos índios a leitura de textos traduzidos da língua nacional. No caso do Brasil traduziram, por exemplo, O Novo Testamento. No Peru traduziram, dentre outros textos, leis e literatura de "valor patriótico e moral" (BARROS, 1994, p. 25). Segundo Barros (1994, p. 28), a alfabetização em língua indígena constituia o principal instrumento de integração da população indígena. Em outras palavras, ao realizar essa prática o SIL integrava o índio à cultura nacional.

Segundo Lorenzo, os métodos bilíngues de transição tem efeitos nefastos para o futuro da língua autóctone, na medida em que eles "não conseguem evitar a erosão das línguas minoritárias" (LORENZO, 1985 *apud* MONSERRAT, 1994, p. 12).

Em nossa análise nas Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk ao observarmos os espaços reservado às duas línguas que as compõem, as línguas Mẽbêngôkre e portuguesa, verificamos que essa aparece nesses manuais em nota de rodapé, traduzindo as palavras e os textos escritos naquela língua. Ou seja, em nossa análise não percebemos indícios de que a língua portuguesa fosse objeto de ensino ou língua de instrução, mas apenas de tradução. Nossa observação é reforçada pelo relato de Reis Silva e Salanova (2001, p. 335). Segundo os autores, o SIL, idealizador desse matertial didático, nunca objetivou ministrar aulas em português, mesmo havendo uma demanda muito grande entre os Mẽbêngôkre para aprender essa língua. Ainda conforme os autores, os próprios missionários do SIL partiam do pressuposto de que, na escola, os Mẽbêngôkre precisavam aprender a própria língua antes de aprender português (REIS SILVA; SALANOVA, 2001, p. 335). Os missionários reproduziam, assim, a ideia axiomática defendida desde a conferência da UNESCO de 1951 de que a língua mais

[43] De acordo com Barros (1994, p. 29), o SIL adotava em seu projeto de alfabetização uma proposta de educação bilíngue que fazia parte do processo de convenção praticado pelos missionários dessa instituição. Conforme a autora, uma Portaria expedida pela FUNAI, em 1972, que tornava obrigatória a educação bilíngue, oficializou o modelo de educação do SIL.

adequada para a alfabetização é a materna (MONSERRAT, 1994, p. 11). Assim sendo, em nossa concepção de educação bilíngue[44] as Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk não poderiam ser classificadas como tal, isto é, como sendo bilíngues.

Sobre a variedade da língua portuguesa adotada nas traduções das Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk, em nossa análise observamos construções como, por exemplo, "Meu pai vai avisar ao povo" (BRASIL, 1991, v. 1, p. 19); "Paritê-re vai à mata cortar madeira para o arco. Ele chega à mata. [...]. Paritê-re trabalha esse pedaço de madeira. Ele o transforma em um arco" (BRASIL, 1991, v. 2, p. 3), ou seja, verificamos que nas referidas cartilhas o SIL faz uso da norma culta.

No que consiste à inscrição intercultural, observamos que as Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk trazem aspectos da cultura indígena, porém tais aspectos se limitam à cultura do povo Mẽbêngôkre. É claro que percebemos aspectos que são comuns às culturas dos povos indígenas brasileiros, mas não há menção aos outros povos indígenas e às suas respectivas culturas ou à cultura dominante, o que nos permite concluir que não há característica intercultural nas cartilhas, pois não há diálogo com outras culturas.

Sobre os aspectos da cultura Mẽbêngôkre presente nas cartilhas, podemos citar, a título de exemplificação: a) alguns hábitos alimentares desse povo indígena: arroz[45], beiju, batata, frutas, carne de anta, caititu, jacaré, paca, porco do mato, tamanduá e tatu; b) alguns hábitos do cotidiano: a queimada das roças durante o verão para preparar a terra para o plantio, a fabricação de esteiras, sacolas e tipitis da fibra do buriti, a caça de animais para alimentação, o horário habitual em que os caçadores saem em busca de suas presas e a forma como as caças são conduzidas à aldeia; c) alguns instrumentos usados no dia a dia: cestos, canoa, cuia, pilão e tipiti ou tapiti; d) instrumentos de caça e pesca: arco, borduna, flecha, timbó e espingarda, esse último trazido para o seio da aldeia por intermédio do não índio; e) hábitos de ornamentação: uso de colares, braceletes e outros feitos com miçangas para adornar as orelhas, lábio inferior, braços e outras partes do corpo; f) hábitos de moradia: em casas simples cobertas com palhas; g) hábitos ritualísticos: canto durante a pesca com timbó; h) práticas socioculturais: a reunião masculina na casa dos homens.

Apesar de serem cartilhas antigas, produzidas antes mesmo da Constituição Federal de

---

[44] Entendemos educação bilíngue da mesma forma que Hamers e Blanc (1983). Os autores definem educação bilíngue "todo sistema de ensino no qual, em um dado momento, durante um dado tempo e em proporções variáveis, simultânea ou consecutivamente, **a instrução é dada em pelo menos duas línguas**, sendo que uma delas é normalmente a primeira língua do aluno" (1983, p. 301- grifos nosso). No original: tout système d'enseignement dans lequel, à un moment variable et pendant un temps et dans des proportions variables, simultanément ou consécutivement, l'instruction est donnée dans au moins deux langues, dont l'une est normalement la première langue de l'élève. Tradução nossa.

[45] Já por influência do não índio.

1988 reconhecer oficialmente as línguas indígenas brasileiras e lhes outorgar o direito de serem ensinadas nas escolas indígenas de suas referidas comunidades, a série Me Banhõ Pi'ôk nos permitiu traçar um perfil dos livros didáticos indígenas Mẽbêngôkre produzidos pela FUNAI, SIL e MICEB. As Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk, mesmo apresentando problemas em vários aspectos têm sua devida importância dentro do contexto educacional do povo indígena Mẽbêngôkre, pois possibilitaram os primeiros contatos do povo Mẽbêngôkre com a escrita alfabética de sua própria língua. Essas cartilhas nos permitem perceber como a escrita alfabética foi sendo introduzida em uma sociedade com características de cultura oral primária, como a sociedade Mẽbêngôkre. A escrita da língua Mẽbêngôkre chegou de modo artificial e sem função, mas ao penetrar nessa sociedade nativa deixou sua marca, pois admitiu uma outra classificação tipologica de cultura, isto é, admitiu à sociedade Mẽbêngôkre o status de cultura de oralidade secundária, mesmo a escrita se encontrando em processo inicial de assenhoramento pelos índios.

4.2 LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA MẼBÊNGÔKRE, PANARÁ E TAPAJÚNA

Conforme o Caderno da SECAD (BRASIL, 2007, p. 62), o LD intitulado Livro de Língua Portuguesa é uma produção coletiva, fruto do trabalho dos professores indígenas das etnias Mẽbêngôkre, Panará e Tapajúna e seus alunos, assessorados pela equipe do Programa de Formação de Professores Mẽbêngôkre, Panará e Tapajúna Goronã. O livro foi publicado no ano de 2005 e é uma realização da Associação Ipren-re de Defesa do Povo Mẽbêngôkre, FUNAI e MEC/FNDE.

Ainda de acordo com o Caderno da SECAD, o Livro de Língua Portuguesa tem como objetivo auxiliar no aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua nas escolas onde lecionam os professores-autores do mesmo, localizadas na Terra Indígena Kapôt/Jarina, Mẽkragnotire, Panará, Baú e Kayapó, nos estados do Mato Grosso e Pará, unidades federativas onde habitam os Mẽbêngôkre.

A necessidade de comunicação entre os povos Mẽbêngôkre, bem como dos demais povos indígenas e a sociedade brasileira não índia em língua portuguesa é fato, o contato entre índios e brancos se intensificou. Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 121), os próprios índios, por várias razões apontadas por eles mesmos, reconhecem que é preciso aprender e saber usar a língua majoritária do país, visto que essa língua lhes permite conhecer o funcionamento da sociedade envolvente; compreender as bases que orientam a vida no Brasil,

sobretudo aquelas que se referem aos direitos dos povos indígenas; ter acesso a informações e tecnologias variadas que circulam no país; manter relações socioeconômicas com o branco de forma equilibrada; e divulgar, por meio dos textos produzidos ou traduzidos em língua portuguesa, suas respectivas culturas e conhecimentos tradicionais, afirmando suas etnias. Em suma, segundo o RCNEI (1998), a língua portuguesa pode ser, para os povos indígenas,

> um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade; um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns (BRASIL, 1998, p. 123).

Diante da situação torna-se importante o ensino da língua portuguesa nas escolas das comunidades indígenas, em situações de verdadeira prática de bilinguismo, de modo que essa, enquanto Segunda Língua (SL ou LS ou L2)[46], também seja uma das línguas de instrução oral e/ou escrita dentro da escola e conviva não somente dentro desse contexto, mas também dentro de outros, com a Língua Materna (LM ou L1)[47], o Mẽbêngôkre, para que dessa forma a educação escolar nas instituições indígenas se caracterize como uma educação bilíngue, conforme apresentado por Hamers e Blanc (1983). Na metodologia aplicada no Livro de Língua Portuguesa observamos que o português é usado como língua de instrução tanto na modalidade oral, quanto na escrita, porém o Mẽbêngôkre, o Panará e o Tapajúna são ignorados, ou seja, o Livro de Língua Portuguesa foge à classificação de bilinguismo proposta

---

[46] De acordo com Hamers e Blanc (1983, p. 299), uma Segunda Língua, L2 é a língua cronologicamente apreendida após a L1. No original: "une seconde langue, L2 est la langue chronologiquement apprise après L1. Conforme Spinassé (2006, p. 6), uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua, é uma língua adquirida pela necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização, essa língua desempenha um papel até mesmo vital na integração da sociedade, por isso "contrariamente à língua estrangeira, a língua segunda é imediatamente relevante do ponto de vista comunicativo e assume um papel importante na formação, na manutenção e na transformação da identidade do falante" (*op. cit*). No original: "Im Gegensatz zur Fremdsprache ist eine Zweitsprache unmittelbar kommunikativ relevant und spielt bei der Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität der Sprecher eine Rolle". Ou seja, "uma Segunda Língua não é necessariamente uma segunda, no sentido de que haver uma terceira, uma quarta, e assim por diante. 'Segunda' está para outra que não é a primeira (a materna) [...]" (*op. cit*). Para a autora, a aquisição de uma Segunda Língua (L2 ou SL) ocorre quando o indivíduo já domina em partes ou totalmente a(s) sua(s) L1, se encontrando, portanto, em um estágio avançado da aquisição de sua Língua Materna.

[47] Mues (1970 *apud* SPINASSÉ, 2006, p. 4) fornece uma descrição simples e direta, porém antiga, sobre Língua Materna (LM) ou Primeira Língua (L1). Para Mues "a língua materna é a língua que cada ser humano aprende por primeiro e que, se torna a base/o substrato de seu desenvolvimento enquanto indivíduo". No original: "Muttersprache ist die Sprache, die jeder Mensch als erste lernt und die somit die Grundlage seines Menschwerdens its". Segundo Hamers e Blanc (1983, p. 299), "por L1 nós designamos a língua materna, isto é, a primeira língua aprendida pelo falante e compreendida por ele, mesmo quando não a fala mais; é, geralmente, a língua do meio familiar". No original: "Par L1 nous désignons la langue maternelle, c'est-à-dire la première langue apprise par le locuteur et encore comprise par lui, même s'il ne la parle plus; c'est généralement la langue du milieu familial".

por Hamers e Blanc. Portanto, consideramos que o referido livro não assume nenhuma prática bilíngue de ensino de língua.

Descrevendo os aspectos físicos do referido LD, observamos que o projeto gráfico do Livro de Língua Portuguesa é motivador e bem produzido, porque, além de trazer elementos que chamam a atenção do aluno, não somente pelo aspecto didático como, por exemplo, imagens coloridas e desenhos regionais que ilustram o contexto cultural indígena, também tem qualidade enquanto materia física. O material selecionado para elaboração do livro em si, da capa e da contracapa são produzidas em um material duradouro, comum aos LD que conhecemos nas escolas nacionais brasileiras; as 112 páginas do livro também são de papel resistente e são unidas por espiral, o que facilita ao aluno manusear melhor o material.

O Livro de Língua Portuguesa é uma publicação impressa em alta qualidade, por isso traz em sua capa e em suas páginas ilustrações e mapas coloridos. Os mapas presentes não são desenhados pelos índios, suas fontes são o IBGE e a FUNAI. A capa do referido LD tem a cor amarela e traz os desenhos de uma escola indígena, de um professor nativo e de alunos indígenas. As páginas possuem um fundo amarelo que, por sua vez, é a cor predominante do livro. Especificamente sobre as ilustrações observamos que são produções desenhadas e pintadas por indígenas das comunidades Mẽbêngôkre, Panará e Tapajúna. Alguns desses desenhistas são professores nas escolas indígenas que atendem esses povos. Vale ressaltar que todos eles receberam os créditos por seus desenhos.

Contudo, as produções desenhadas e pintadas por indígenas que ilustram esse livro, assim como as produções das Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk, não se constituem propriamente em desenhos indígenas, tal como um grafismo ou uma pintura corporal, mas uma representação do contexto habitacional indígena a partir da cultura não índia.

A presença de desenhos feitos pelos próprios índios em seus LDs se faz necessária, não somente porque as imagens complementam a escrita, isto é, os textos, mas também, e sobretudo, porque são portadoras de informações que em muitos casos ultrapassam o texto que, na maioria das situações, se encontra descontextualizado da realidade indígena. No caso dos desenhos do Livro de Língua Portuguesa algumas ilustrações são tão ricas em detalhes que falam por si, tal é o caso da ilustração exemplificada na figura 13, neste trabalho.

Conforme os Referencias para a formação de professores indígenas,

> o desenho [...] é um recurso imprescindível no registro e na transmissão de conhecimentos da cultura, de informações sobre a fauna e a flora regionais, de lugares, etc., desempenhando importantes funções didáticas e, ao mesmo tempo, expressando concepções estéticas próprias de um povo ou de um

indivíduo (BRASIL, 2002, p. 64-65).

No Livro de Língua Portuguesa verificamos que os desenhos indígenas que o ilustram cumprem a função de registrar e transmitir conhecimentos culturais, informações sobre a fauna e a flora da região, lugares, situações do cotidiano dos povos Mẽbêngôkre, Panará e Tapajúna, etc., nos dando uma noção simplificada do contexto habitacional e sociocultural dos referidos povos. Vejamos a ilustração abaixo:

Figura 13 - Desenho de uma roça com elementos da flora amazônica.

Fonte: KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 39.

É possível observar que o desenhista Tekreranti Metuktire procurou ilustrar uma roça repleta de frutas da região: melancia, abacaxi, mandioca, banana, etc., o que nos permite depreender, a partir do desenho, que os índios Mẽbêngôkre, Panará e Tapajúna cultivam essas plantações em roças para fins alimentícios, ou seja, passamos a conhecer um dos hábitos culturais desses povos. Outros desenhos presentes no livro nos permitem inferir que os índios vendem seus artesanatos, usam radiogramas para transmitir uma mensagem, jogam futebol

para se divertir, usam a canoa como meio de transporte, etc. O desenho de Tekreranti Metuktire, bem como dos demais que ilustram o Livro de Língua Portuguesa, cumpre a função didática de ajudar ao professor transmitir conhecimentos aos alunos, mas não se limita a isso, expressa o estilo do autor que, certamente, é diferente do estilo dos outros ilustradores do livro, conforme observamos em nossa análise.

Sobre a fonte de texto usada no referido livro observamos que há mais de uma, porém todas são bem legíveis. Os tamanhos da fonte variam entre 12 e 14 e o espaçamento entre linhas é 1,5 cm. Quanto ao tamanho do LD, esse mede 25,5x18 cm.

O LD em questão se constitui um livro consumível, ou seja, o aluno pode escrever suas respostas no próprio livro. Assim sendo, esse não poderá mais ser reaproveitado por outro aluno no ano seguinte.

O Livro de Língua Portuguesa traz em seu sumário sete lições: *apresentação, cumprimentos, as plantas, convite, os animais, pedindo informação* e *vendendo artesanato*. Nas lições é possível encontrar seções de exercícios chamadas *Vamos estudar mais*, *Vamos ler mais*, *Vamos aprender mais*, *Vamos cantar* e *Relembrando*. Cada seção introduz, respectivamente, o principal conteúdo linguístico e/ou gramatical da lição e exercícios de aplicação sobre o mesmo; diálogos e textos para leitura; conteúdo linguístico complementar para o conteúdo da lição; música para ser cantada; e revisão da lição. Vale ressaltar que as três primeiras seções se repetem em uma mesma lição; que a seção *Vamos cantar* aparece apenas em duas lições, mais precisamente nas lições *cumprimento* e *os animais*; e que a seção *Relembrando* faz uma revisão dos assuntos tratados de duas em duas lições.

A seção *Relembrando* retoma os assuntos abordados após duas lições. A revisão tem como proposta levar o aluno a refletir sobre o que aprendeu e sobre o que precisa estudar mais para acompanhar os novos conteúdos. Contudo, as atividades propostas na seções são sempre as mesmas, o aluno é orientado a usar todo o conteúdo aprendido para escrever previamente uma conversa (diálogo) que deve ser lida com um colega e produzir cartazes com cada conteúdo estudado, o que torna a metodologia do livro repetitiva e sem muita criatividade.

Os temas das lições e os conteúdos linguísticos selecionados para esse LD são coerentes para uma proposta de ensino de português como língua estrangeira (LE)[48], tal como

[48] Para Hamers e Blanc (1983, p. 300) a Língua Estrangeira (LE) não é a ou uma das línguas faladas normalmente na comunidade. No original: "n'est pas la ou une des langues parlées normalement dans la communauté". Segundo Ellis (1986; 1994 *apud* SPINASSÉ, 2006, p. 6) a LE é a língua cujo processo de aquisição ocorre "em locais em que a língua não desempenha um papel importante na comunidade e em sala de aula, onde a língua estrangeira é principalmente adquirida". No original: "in settings where the language plays no major role in the community and is primarily learnt only in the classroom. A LE não serve necessariamente à comunicação, por isso não é fundamental para a integração do indivíduo em sociedade e não exige do falante

as línguas inglesa e francesa são para falantes brasileiros, por exemplo. Por meio das lições são ensinados aos alunos vocabulários referentes às saudações, aos cumprimentos, aos agradecimentos, às despedidas, às cores, às horas, às formas de se apresentar e de fazer convites, aos modos de pedir e dar informações e de perguntar e informar sobre valores de uma mercadoria, à flora e à fauna da região amazônica, por exemplo. Ou seja, se ensina o necessário para um primeiro contato em língua portuguesa. Porém, essa língua para os povos Mẽbêngôkre, Panará e Tapajúna não se constitui uma língua estrangeira, mas uma SL, isto é, uma língua de convivência. Dado o exposto, temos a impressão que os índios atendidos por meio desse LD são tratados como turistas dentro de seu próprio país, o Brasil. Como se eles estivessem aprendendo o português como LE. Vale ressaltar, no entanto, que não estamos afirmando não ser possível ensinar aos referidos povos indígenas a língua portuguesa por meio dos temas das lições e dos conteúdos selecionados para o LD mencionado. Estamos apenas destacando que, a nosso ver, esses são mais coerentes para uma abordagem do português enquanto LE.

Por meio das lições busca-se desenvolver algumas das competências sugeridas pelo RCNEI (1998) para o ensino da linguagem oral e da língua escrita. São competências previstas para a oralidade ensinadas no livro: aprender a interagir socialmente na língua portuguesa (apresentar-se e apresentar outra pessoa; cumprimentar e despedir-se; dar, pedir e entender informações pessoais; e convidar, aceitar e recusar um convite); ler em voz alta textos curtos, previamente preparados; dar opinião sobre um assunto; descrever animais; compreender e saber contar histórias e notícias narradas oralmente ou lidas; e contar acontecimentos e experiências pessoais (BRASIL, 1998, p. 133-134). São competências previstas para a leitura e a produção de textos: identificar as partes de materiais escritos que contêm conteúdos de instrução, compreendendo sua organização interna: títulos, subtítulos, ingredientes ou componentes, modo de preparo ou de uso; escrever instruções simples (como preparar um alimento e como fazer uma peça de artesanato); identificar as diferentes convenções de abertura, desenvolvimento e fechamento de bilhetes, cartas e radiogramas, tais como: cabeçalho, formas de tratamento, etc.; redigir cartas e bilhetes; sobrescrever envelopes (BRASIL, 1998, p. 145-146).

E, ainda, por meio das lições são ensinados alguns conteúdos gramaticais, porém não de modo exaustivo, se ensina apenas o necessário para o aluno se comunicar na língua alvo, por isso os conceitos metalinguísticos são simples e não são cobrados enfaticamente em

---

uma maior competência e um maior desempenho linguístico.

exercícios repetitivos, isto é, não há preocupação de aprender a regra pela regra para realizar a tarefa, por isso há pouco exercício de sistematização dos conteúdos gramaticais. São conteúdos gramaticais nesse LD: sinais de pontuação; masculino e feminino de substantivos; e conjugação verbal no presente do indicativo dos verbos ser, estar, dormir, ir, comprar e vender, em formas afirmativas e negativas.

Sobre o conteúdo linguístico e gramatical do Livro de Língua Portuguesa, observamos que para o nível de ensino ao qual esse livro se apresenta, acreditamos que se trata do nível básico de ensino de língua, são ensinados aos alunos indígenas o necessário para um primeiro contato, seja oral ou escrito, com falantes da língua portuguesa.

Constatamos em nossa observação que a concepção de linguagem e, consequentemente, de língua e gramática adotada no Livro de Língua Portuguesa é a que Oliveira e Wilson (2010, p. 238) chamam de concepção funcional e pragmática. Nessa concepção, o fenômeno linguístico é visto como produto e processo de interação humana, da atividade sociocultural, ou seja, se destaca a questão do uso da linguagem pelos falantes.

O ensino da língua portuguesa em situação de uso é observado no livro em questão por meio dos exercícios de produção e de repetição, oral ou escrita, de diálogos que se fazem presentes do início ao fim do manual. Ou seja, o diálogo é a base da maior parte dos exercícios que exploram a Compreensão Oral (CO), Compreensão Escrita (CE), Expressão ou produção Oral (EO) e Expressão ou produção Escrita (EE) da língua portuguesa em situação de uso, nesse LD.

As ênfases no desenvolvimento de habilidades e competências de CO, CE, EO e EE são verificadas no construto teórico da abordagem comunicativa. Segundo Pimentel (2008, p. 22) a abordagem comunicativa busca favorecer a aprendizagem contextualizada de uma dada língua por meio do desenvolvimento da competência de comunicação em uma interação social. O objetivo principal dessa abordagem é formar indivíduos competentes em língua, capazes de se comunicar de modo eficaz na língua em aprendizagem.

Para os partidários da abordagem comunicativa

> uma comunicação eficaz implica uma adaptação das formas linguísticas à situação de comunicação (status do interlocutor, idade, posição social, etc) e intenção de comunicação (ou função linguageira: pedir para identificar um objeto, pedir permissão, dar ordens, etc.) (GERMAIN, 1993 b, p. 203 *apud* PIMENTEL, 2008, p. 22)[49].

[49] No original: "[...] une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique etc) et à l'intention de

Assim, conforme essa abordagem, os conteúdos de ensino-aprendizagem seriam desenvolvidos considerando não apenas os aspectos linguísticos, isto é, gramaticais, mas também considerando os componentes discursivos, referenciais e socioculturais. Isto posto, é possível afirmar que para essa abordagem tanto as estruturas linguísticas, quanto as regras de emprego e uso são indispensáveis para se comunicar em língua não materna, isto é, em LS ou LE, por isso a abordagem comunicativa propõe que uma língua seja ensinada por meio de situação de uso real. Dentro do contexto escolar, essas situações são simuladas e os diálogos, bem como a leitura de textos, as dramatizações, interações presenciais e virtuais, são exemplos de atividades em que a língua pode ser praticada dessa forma, para que o aluno produza discursos autênticos na língua alvo.

No Livro de Língua Portuguesa que estamos analisando percebemos que é dada ênfase às situações de uso real da língua e, como acima descrevemos, isso é observável por meio dos diálogos praticados nos exercícios de produção oral e escrita, ainda que os exercícios de produção oral venham se constituir em repetições ou leituras. Também percebemos que se prioriza a comunicação e não o ensino das formas linguísticas. No livro em questão verificamos que os aspectos gramaticais só são ensinados quando necessários para o aluno desenvolver a competência comunicativa. Verificamos, ainda, que tal como é sugerido pela abordagem comunicativa, no LD indígena que estamos analisando são priorizados algumas situações de uso da língua comuns ao início do ensino-aprendizagem de uma LS ou de uma LE, como, por exemplo, apresentar-se ou apresentar alguém, abordar algum conhecido ou desconhecido para pedir informação, realizar compras, conversar, convidar, etc. Esses aspectos aproximam o Livro de Língua Portuguesa elaborado pelos professores Mẽbêngôkre, Panará e Tapajúna da abordagem comunicativa. Contudo, isso não nos permite afirmar que o mesmo seja elaborado a partir dessa abordagem de ensino de língua, haja vista que tal livro possui uma característica que o afasta dessa abordagem, a falta de textos autênticos. Essa característica será discutida a seguir.

Analisando os exercícios de CO, CE, EO e EE (os quais nos referíamos antes da discussão sobre a abordagem comunicativa) propostos pelo Livro de Língua Portuguesa apresentamos as seguintes observações.

No trabalho com a modalidade oral, a nosso ver, não é dada grande ênfase à CO. Essa é trabalhada por meio da leitura dos diálogos, de textos narrativos ou de letras de músicas realizadas pelo próprio professor. Como não há nenhum registro de áudio em CD, CD-Rom,

---

communication (ou fonction langagière: demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres etc)". Tradução da autora.

DVD ou qualquer outro suporte tecnológico, de um falante nativo da língua portuguesa para ser escutado pelo aluno, supomos que o professor é o modelo sonoro da língua portuguesa na sala de aula onde o livro está sendo adotado, ou seja, a pronúncia válida é a do professor. Ou ainda, supomos que o aluno indígena falante da língua também serve como modelo sonoro da língua alvo. Certamente essa prática é possível nesse LD porque o mesmo segue orientação do RCNEI (1998). Nesse Referencial

> a leitura de pequenos textos com conteúdos e vocabulário apropriados à idade dos alunos, feita em voz alta, pelo professor, é, também, uma forma eficaz de desenvolver a linguagem oral, na medida em que os alunos podem, nessas situações, aprender novas palavras e expressões, além de praticá-las, recontando as histórias ao professor ou uns aos outros (BRASIL, 1998, p. 131).

Ou seja, conforme o RCNEI (1998) a prática de leitura de textos em voz alta pelo professor é válida para se desenvolver habilidades de CO no aluno, ou da “linguagem oral”, como o Referencial prefere.

Assim, no LD que analisamos são comuns comandos do tipo: “Preste atenção na **leitura** [...] **que seu professor vai fazer** do quadro” (KAIAPÓ *et al*., 2005, p. 14, grifo nosso), “Olhe bem o desenho e depois **escute seu professor ler** o texto” (KAIAPÓ *et al*., 2005, p. 42, grifo nosso) e “**Escute o seu professor cantar** a música e depois cante com todos os seus colegas” KAIAPÓ *et al*., 2005, p. 78, grifo nosso).

Tendo em vista que a EO não ocorre dissociada da CO (PIMENTEL, 2008, p. 19) e com base em nossa observação sobre o trabalho entorno da CO no Livro de Língua Portuguesa, pressupomos que o português falado pelo professor é o modelo seguido pelo aluno nas atividades de EO.

Diferentemente do trabalho com a CO, a abordagem dada à EO não é secundária no Livro de Língua Portuguesa, porém algumas propostas de exercícios são repetitivas. Ao longo desse LD é possível encontrar exercícios de EO que consistem em leituras ou repetições em voz alta de diálogos, produções orais de diálogos, conversas sobre um tema, narrativa de história vivenciada pelo aluno, descrição e cantos de duas músicas presentes no livro. Com exceção das duas primeiras propostas citadas, as demais não são repetitivas, ocorrem mesmo uma única vez no livro.

Dentre os vários exercícios de EO que analisamos um se destaca por ter uma metodologia diferente dos demais. Nesse exercício que se encontra na página 72 do LD em questão não se pede ao aluno que leia ou repita em voz alta um texto, ou que se escreva uma

conversa para ser lida com um amigo, mas que, após escutar o professor ler um texto intitulado *História de pescaria*, o aluno converse com os colegas e com o professor sobre o tema do texto lido/escutado. A discussão sobre o tema do texto é seguida por exercícios de escrita e desenho e por exercício de EO, em que o aluno conta para a turma uma experiência de pescaria vivenciada por ele. O exercício que descrevemos é único em todo o livro. Ilustramos o comando do referido exercício a seguir:

Figura 14 - Exercício de EO.

Converse com seu professor e seus amigos sobre pescaria e depois responda as perguntas:

Quais são os objetos que usamos em uma pescaria?

____

____

Antigamente o pessoal pescava como se pesca hoje? Quais são as diferenças? (Pergunte para uma pessoa mais velha da aldeia).

____

____

____

____

Conte, para seu professor e para seus amigos, uma história de uma pescaria que você fez e, depois, escreva e faça um desenho para sua história:

____

____

____

____

____

72

Fonte: KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 72.

Em nossa análise foi possível observar que é dada maior importância ao conjunto de exercícios referentes à modalidade escrita. Contudo, não podemos dizer que a expressão/produção e a compreensão escrita são bem exploradas, alguns exercícios envolvendo a modalidade escrita não podem ser considerados como expressão ou compreensão escrita por não se constituírem exercícios reflexivos, mas apenas como exercícios de expressão da escrita ou, melhor, de prática da escrita, haja vista que se resumem à cópia de textos ou de palavras isoladas, por exemplo. A ênfase dada à modalidade escrita no LD indígena em questão nos chama a atenção.

As atividades de expressão da escrita desenvolvidas pelo Livro de Língua Portuguesa estão presentes do início ao fim do livro. A maioria dessas atividades consiste em exercícios de preenchimento de lacunas. Para realizá-los o aluno precisa ler um diálogo, um texto ou uma letra de música, que lhe serve como modelo para preencher os espaços em branco do mesmo diálogo, texto ou letra de música que está na página seguinte. Esses exercícios também são usados para que o aluno sistematize os conteúdos gramaticais estudados como, por exemplo, os verbos. Seguindo o modelo, o aprendente deve completar os espaços em branco com as formas verbais. Vejamos um exemplo de exercício de preenchimento de lacuna na figura a seguir, em que o diálogo da página 83 serve como modelo para o preenchimento das lacunas no exercício da página seguinte (84).

Figura 15 - Diálogo auxiliar para realização do exercício de preenchimento de lacunas.

Fonte: KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 83.

Figura 16 - Exercício de preenchimento de lacunas.

Leia com um amigo a conversa da outra página e depois complete os espaços, escrevendo as palavras que estão faltando:

- Bom ________.

- ______ dia.

- Você pode me dar uma _____________?

- Claro!

- _____ fica o _____________?

- Fica na _______ da Casa do __________.

- _________, era só isso.

- De ________.

Fonte: KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 84.

O modelo de atividade ilustrado limita a escrita do aluno ao preenchimento de palavras soltas. Ao ilustrarmos a referida situação não estamos afirmando, porém, que os exercícios de preenchimento de lacunas são inúteis e desnecessários e, por isso, devem ser evitados, estamos enfatizando que do modo como estão se apresentando tais exercícios não desenvolvem uma escrita reflexiva no aluno.

Em outra situação presente na página 88 do livro em questão a proposta de preenchimento de lacunas, mesmo não se constituindo ainda como uma atividade reflexiva, é um pouco mais interessante, pois o aluno não precisa seguir um modelo de texto para completar a atividade, o estudante tem que compreender o contexto de uso da língua para escolher qual palavra da língua portuguesa utilizará para preencher o espaço.

Figura 17 - Exercício de preenchimento de lacunas.

Complete as conversas:

- Tio, _______ sabe onde fica a sorveteria?
- Sei, ________ bem ali do outro lado da rua.
- Está bem, ___________.
- _______ nada.

- Amiga, _______ fica a loja que você comprou a saia?
- ______ na próxima rua, _______ do hospital.
- Muito __________!
- De ________.

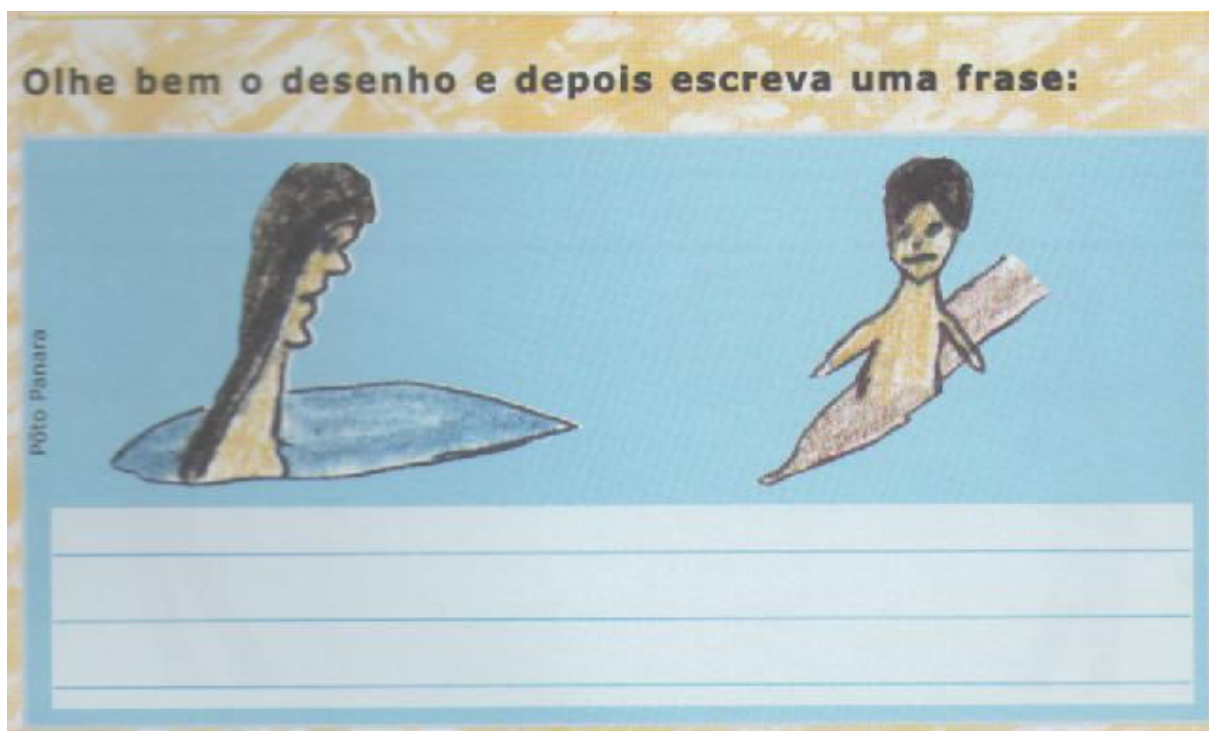
- Maria, que horas você vai _______ a farmácia hoje?
- Só cinco _______ da tarde.
- ______ bem, eu vou lá. ________.
- De nada. Até _______.

Depois de completar leia cada conversa com um amigo

Fonte: KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 88.

Há exercícios de expressão da escrita que pedem ao aluno para escrever listas de vocábulos referentes ao conteúdo da lição que está sendo estudada. São exercícios entorno de palavras isoladas, tal como encontramos no seguinte comando de questão: “Escreva o nome da fruta de cada planta desenhada abaixo” (KAIAPÓ *et al*., 2005, p. 45).

Outros exercícios pedem para escrever apenas uma frase. Em alguns casos a escrita dessa frase deve ser feita a partir de um desenho que ilustra uma dada situação, ou seja, a produção escrita está relacionada à compreensão de desenhos, como vemos abaixo. Esse fato destaca a importância das imagens nesse LD.

Figura 18- Exercício de elaboração de frase.

Fonte: KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 15.

As imagens também orientam a produção de diálogos. Nesses diálogos o aluno deve empregar o conteúdo da lição estudada. A produção de diálogos é um tipo de expressão escrita muito presente nesse LD. Vejamos uma das atividades em que se pede para o aluno elaborar um diálogo com um amigo.

Figura 19 - Exercício de produção de diálogo.

Fonte: KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 31.

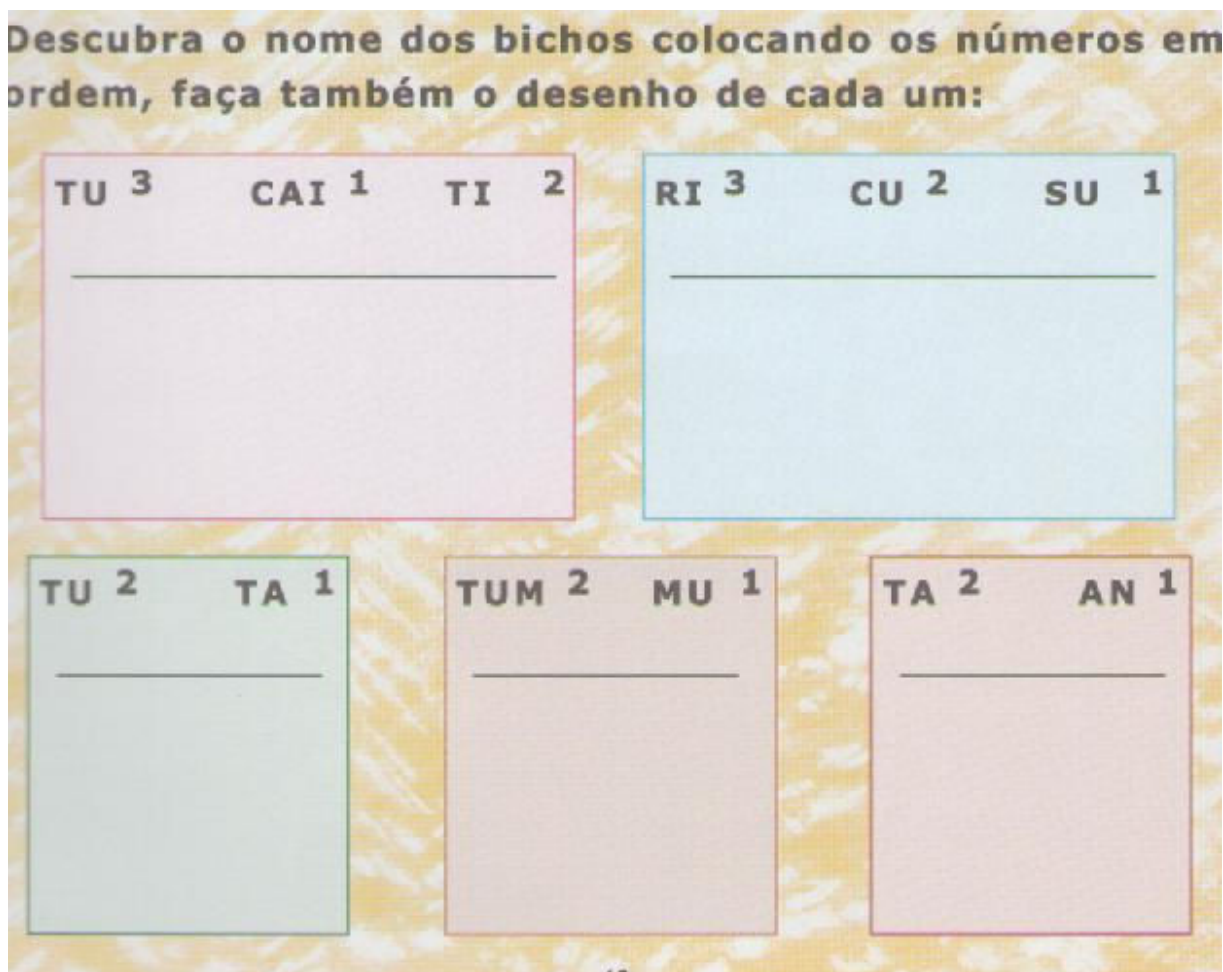
Em outras situações o diálogo produzido pelo aluno deve ser ilustrado com um desenho. Portanto, são comuns comandos de exercícios como: "Escreva uma conversa de apresentação e depois faça um desenho" (KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 17).

Exercícios constituindo cópia literal de texto também são comuns. A única atividade que o aluno realiza com esse exercício é o treino de caligrafia. Assim sendo, a proposta do exercício em questão não consiste em produção escrita, propriamente dita, mas cópia. Ilustramos a seguir uma dessas situações:

Figura 20 - Exercício de cópia.

Fonte: KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 35.

Há, ainda, exercícios de expressão da escrita que trazem uma proposta lúdica. São exercícios de certa forma infantilizados, mas que atraem a atenção do aluno. Citamos como exemplos de atividades lúdicas encontradas no livro analisado os exercícios de caça-palavras, cruzadinhas, decifração de códigos, canção e desenho. Ilustramos a seguir uma atividade de decifração de código e de desenho.

Figura 21 - Exercício lúdico.

Fonte: KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 69.

No livro também encontramos exatamente um único exercício de escrita em língua indígena. Esse exercício permite ao aluno, ao mesmo tempo, aprender conteúdos linguísticos em língua portuguesa e raciocinar sobre o referido conteúdo em sua LM, seja ela a língua Mẽbêngôkre, Panará ou Tapajúna. Vejamos:

Figura 22 - Exercício de escrita em língua indígena.

Em português, usamos algumas palavras ou frases para cumprimentar e despedir das pessoas.

Escreva na sua língua as palavras ou frases que seu povo usa para cumprimentar e despedir das pessoas:

CUMPRIMENTOS	DESPEDIDAS

Fonte: KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 31.

No referido LD também foram pensadas atividades de EE em que o aluno realmente produz texto em língua portuguesa sem ter que fazer cópias, preencher lacunas, etc. Essas atividades, por sua vez bem frequentes nesse LD, são verdadeiros exercícios de expressão escrita, em que o aluno aprende a usar a língua em situações de interação reais e úteis para ele, produzindo diálogo, carta, bilhete, receita, texto descritivo, texto narrativo e, ainda, o aluno aprende a preencher um envelope. Ou seja, são atividades que levam o aluno a praticar a produção textual, na modalidade escrita, a partir de textos da comunicação cotidiana, aplicando-lhes os conteúdos linguísticos apreendidos nas lições.

O Livro de Língua Portuguesa propõe atividades de EE para desenvolver o uso pragmático de textos escritos a partir de questões como estas: "Escreva a receita de algo que você gosta de comer" (KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 50); "Escreva um bilhete para um amigo ou parente que está na cidade ou em outra aldeia" (KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 61); "Escreva uma conversa entre dois amigos que se encontraram no centro da aldeia e foram pescar pacu" (KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 56); "Olhe bem para o desenho abaixo e depois descreva-o com seus amigos e com a ajuda do seu professor. Escreva a descrição que você fez do desenho com

seus amigos e professor" (KAIAPÓ *et al*., 2005, p. 81); e "Você sabe fazer algum artesanato? Qual? Escreva como se faz" (KAIAPÓ *et al*., 2005, p. 102).

Por meio dessas produções escritas de textos de uso diário o aluno pode desenvolver práticas de letramento. O Livro de Língua Portuguesa busca desenvolver no aluno indígena tais práticas na língua alvo quando o incentiva a se apropriar da leitura e da escrita de gêneros do cotidiano, por exemplo, mas não apenas isso, também quando o incentiva a saber fazer uso do ler e do escrever, respondendo às suas exigências.

O Livro de Língua Portuguesa favorece a apropriação das seguintes práticas de letramento: escrever uma receita culinária tipicamente indígena, uma carta ou um bilhete para um irmão índio de outra aldeia; registrar sua cultura; ler mapas; situar-se no espaço e no tempo; preencher um envelope para enviar carta; negociar uma venda e utilizar o radiograma.

Conforme Soares,

> o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (2000, p. 40).

Assim sendo, o aluno atendido pelo Livro de Língua Portuguesa pode ser considerado um indivíduo que vive em estado de letramento. Talvez não ainda no mais alto nível de letramento, capaz de ler textos mais complexos, mais já é um aluno que convive com usos e práticas sociais da leitura e da escrita. Vale ressaltar que o aluno atendido pelo referido LD, ou por qualquer outro manual pedagógico, não participam de todas as práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, haja vista que isso é inviável. Nenhum LD, indígena ou não indígena, dá conta dessa responsabilidade.

Ainda sobre as atividades de EE, chamamos atenção para aquelas desenvolvidas a partir da CE de textos, isto é, da leitura de textos. O aluno, após a leitura de um texto ou diálogo, deve responder a algumas perguntas referentes a sua compreensão do mesmo. São os conhecidos exercícios de compreensão de texto criticados por Marcuschi (1996; 2008).

No Livro de Língua Portuguesa, esses exercícios começam a aparecer a partir da quarta lição, intitulada *Convite*, mais exatamente na página 61 da seção *Vamos aprender mais*. Isto é, somente a partir da segunda metade do livro são cobrados exercícios de compreensão nesse estilo. Certamente porque se acredita que o aluno já é capaz de localizar informações objetivas em textos curtos e respondê-las por escrito.

Os procedimentos em torno desses exercícios são os mesmos já comentados quando

descrevemos as Cartilhas Kayapó Me Banhõ Pi'ôk, na seção 4.1. O trabalho de compreensão é reduzido à identificação de informações objetivas e superficiais que em nada contribuem para o desenvolvimento da reflexão crítica do aluno. A maioria dos exercícios de compreensão do Livro de Língua Portuguesa se resumem a perguntas e respostas padronizadas e repetitivas das conhecidas indagações: O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê? Outros exercícios contêm ordens do tipo: copie, ligue, complete, escreva, procure e marque. E há, ainda, os exercícios que indagam sobre os aspectos formais do texto, sem necessidade de análise. Neles são comuns perguntas como: "Qual o dia em que o bilhete foi escrito?" e "Para quem é o bilhete?" (KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 61). Exemplificamos os referidos exercícios abaixo:

Figura 23 – Diálogo auxiliar para a realização do exercício de indagação e de ordem.

Fonte: KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 99.

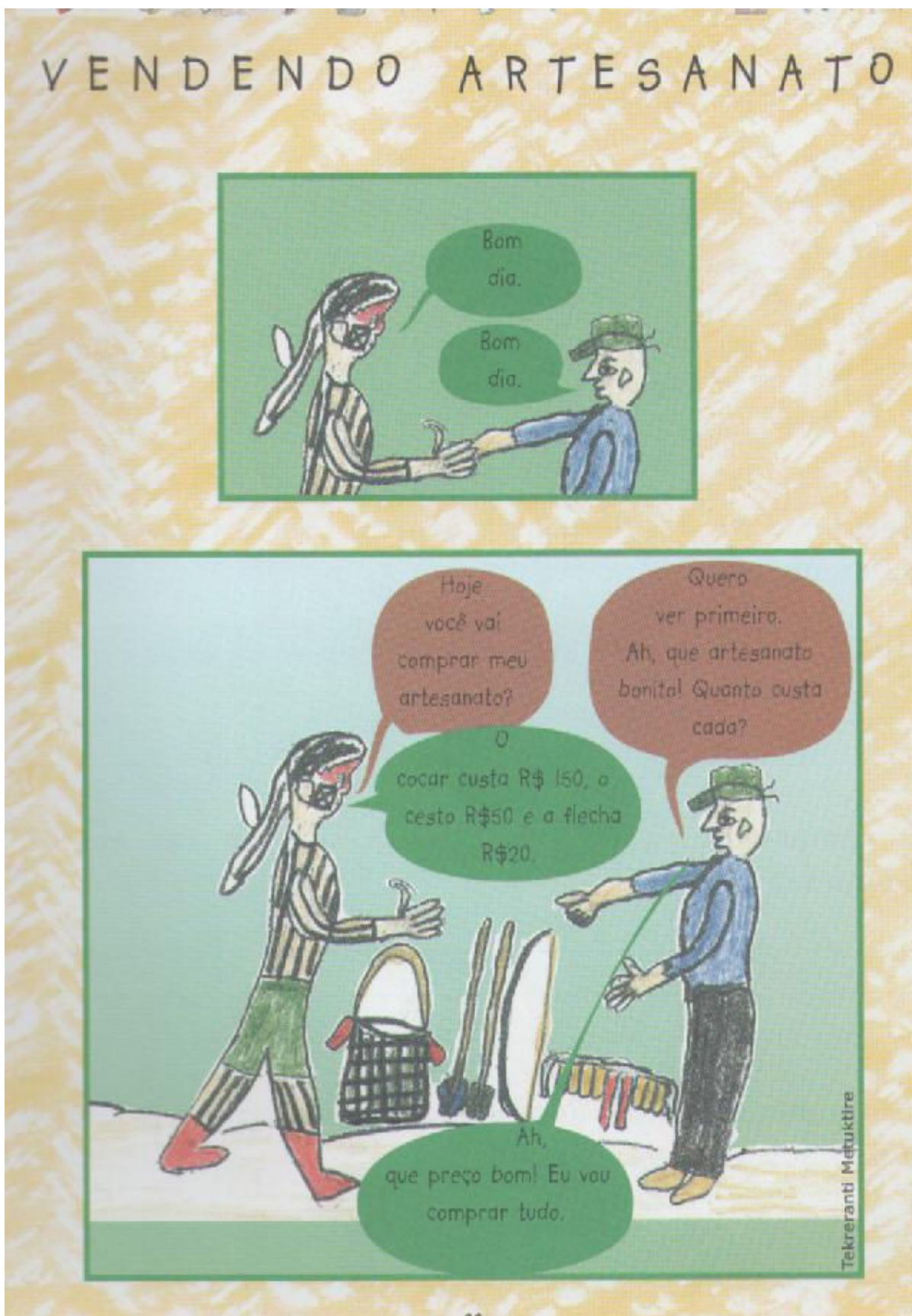



Figura 24 – Exercício de indagação e de ordem.

Responda as perguntas de acordo com a conversa da outra página:

O que o rapaz está querendo vender ao comprador?

O comprador gostou do artesanato? Ele vai querer comprar?

Copie do texto a parte que o rapaz fala ao comprador o preço dos artesanatos.

100

Fonte: KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 100.

Após ler o diálogo da página 99, o aluno deve responder às perguntas de compreensão do texto que estão na página 100, que, por sua vez, são perguntas de indagações óbvias. Em seguida o aluno é submetido a um exercício de ordem em que ele precisa copiar parte do texto, mais uma vez identificando informações objetivas. Vale informar que o diálogo da página 99 é mais uma historieta produzida para fins didáticos, na vida real as pessoas não conversam dessa forma.

A CE (leitura) no Livro de Língua Portuguesa é expressada pelo aluno também a partir de desenhos. Assim sendo, após a leitura do texto, diálogo ou frase o aluno deve fazer um desenho expondo o que compreendeu sobre o que leu. As atividade de CE associadas aos desenhos podem ser observadas nos seguintes comandos de questão: “Leia a frase e faça um desenho bem colorido. Dois reis-congos estão voando em cima de um pé de açaí, que está cheio de fruto” (KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 48). “Escolha uma das conversas da outra página e faça um desenho” (KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 111). “Responda desenhando: Quais bichos dormem em pé? Quais bichos dormem deitados? Quais bicho dormem empoleirados? Quais

bichos dormem enrolados?” (KAIAPÓ *et al*., 2005, p. 79). Essa última questão é uma proposta de CE que acompanha uma música, depois de escutar a canção, o aluno deve completar a letra da música com as palavras que estão faltando e, em seguida, o aluno deve desenhar os bichos segundo o que diz a música.

Outros exercícios de leitura são aqueles em que se pede ao aluno para ligar imagens e palavras. A título de exemplificação citamos o seguinte comando de questão: “Ligue o desenho ao nome do bicho” (KAIAPÓ *et al*., 2005, p. 69).

No Livro de Língua Portuguesa a CE (leitura) e a EE (produção) de textos também passa pela abordagem dos gêneros textuais.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros podem ser considerados como instrumentos que possibilitam a comunicação humana. Baseado no arcabouço teórico desse autor muitas definições sobre gênero textual foram apresentadas por diferentes estudiosos do assunto. Dentre as várias definições de gênero destacamos as seguintes. Nas palavras de Schneuwly e Dolz (2004, p. 74 - grifo nosso), entende-se por gêneros textuais “**formas relativamente estáveis** tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”. Nas palavras de Marcuschi (2002, p. 25 - grifo nosso), “gêneros são **formas verbais de ação social relativamente estáveis** realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”.

As bases dos gêneros textuais orientam o trabalho com os textos na escola, sejam eles orais ou escritos. As escolas brasileiras pautam-se no pressuposto que a comunicação verbal só é possível por meio de um gênero e que, assim sendo, “todos os textos se manifestam num ou noutro gênero textual” (MARCUSCHI, 2002, p. 32). Dessa forma, torna-se indispensável ao aluno ter um maior conhecimento do funcionamento dos mesmos para obter êxito tanto na produção, quanto na compreensão de textos.

O trabalho com os gêneros praticados pelas escolas e seus materiais didáticos pautam-se mais nos aspectos formais dos mesmos que em suas funções comunicativas. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 75-76), dada sua função de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação, inclusive a centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas que podem ser desenvolvidas por meio dos gêneros textuais.

Na escola o gênero não é visto apenas como instrumento de comunicação, mas é também objeto de ensino-aprendizagem, e nesse sentido perde muito da sua função comunicativa, pois ganha o status de objeto de aprendizagem, em que “torna-se uma pura

forma linguística, cujo domínio é o objetivo" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 76). Assim sendo, para os autores, os gêneros tratados na escola são considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica.

A abordagem dada aos gêneros textuais no Livro de Língua Portuguesa em parte contempla os aspectos formais dos gêneros abordados, explorando a identificação das características dos gêneros, mas não se limita a isso, pois levam os alunos a também produzirem os mais diversos eventos linguísticos cotidianos ligados ao contexto indígena, tanto escritos, quanto orais, quando trabalham com a letra da canção, a receita culinária, o bilhete, a carta e o radiograma, por exemplo. Vale ressaltar que não encontramos no referido livro nenhuma atividade de análise de eventos linguísticos.

Selecionamos a abordagem dada ao gênero receita para ilustrar o que descrevemos. A abordagem que se dá ao gênero receita culinária é bem simples e compreende tanto o trabalho de identificação de características formais do gênero, quanto de produção de eventos linguísticos. Primeiramente propõe-se ao aluno que complete as lacunas da receita reconhecendo as características formais desse gênero, o que a nosso ver não é um exercício reflexivo, mas de cópia, haja vista que o aluno apenas precisa olhar para o texto da receita buscando informações objetivas para realizar a atividade proposta. Em seguida, pede-se ao aluno que escreva a receita de algo que ele gosta de comer, ou seja, que ele produza um texto escrito usando como instrumento de comunicação o gênero receita. O aluno tem a oportunidade de mostrar sobre sua cultura, escrevendo sobre um prato típico da culinária indígena, essa se constitui uma situação de comunicação autêntica. Vejamos as ilustrações referentes ao gênero receita culinária:

Figura 25 – Receita de açaí.

Fonte: KAIAPÓ *et al*., 2005, p. 49.

Figura 26 – Exercício sobre o gênero receita de açaí.

Depois de ler a receita na outra página, complete com as palavras que estão faltando:

RECEITA DE AÇAÍ

__________________:

Açaí

____

Farinha

______________________:

As mulheres vão __________ açaí no mato. __________ para a aldeia e vão ____________ o açaí.

É só ____________ um caldeirão com 3 litros de água e _________ o açaí no ________ por 5 minutos, aí tira e ______ para socar no pilão, __________ coa no mesmo _____________.

Já ficou _______ para comer com _____________.

É muito _________________!

Escreva a receita de algo que você gosta de comer:

Fonte: KAIAPÓ *et al*., 2005, p. 50.

Com exceção do gênero letra de música, em todos os gêneros trabalhados no livro o aluno é levado à produzir um texto, praticando o gênero estudado.

De acordo com Marcuschi (2003), o trabalho com os gêneros textuais traz para a sala de aula uma extraordinária oportunidade para se lidar com a língua em seus mais diversos usos reais no dia a dia, pois trata a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos. "Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua" (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Traz também a oportunidade de se observar a oralidade e a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam especificamente no universo escolar.

Sobre a questão da autenticidade dos textos, em relação ao Livro de Língua Portuguesa observamos que apesar da preocupação em escolher gêneros do cotidiano que possibilitam a produção de textos orais e escritos em situação de comunicação autêntica, haja vista que quando os produzem os alunos estão vivenciando essas situações reais, não houve a possibilidade de selecionar textos autênticos[50], isto é, textos escritos em língua portuguesa, em um dado gênero, com o objetivo de comunicar um dado assunto. Percebemos que os textos presentes no livro em questão são textos escritos para fins didáticos, ou seja, para ilustrar aquilo que se quer ensinar no LD. Esses textos produzidos especificamente para uso do LD afastam o livro em questão da abordagem comunicativa de ensino de língua, pois, segundo Leffa (1988, p. 20 *apud* PIMENTEL, 2008, p. 27), essa abordagem, em seu pressuposto teórico, rejeita os textos fabricados para apresentarem pontos gramaticais ou formas linguísticas em manuais de ensino de língua.

Ao olharmos os textos presentes no livro verificamos que não são textos de circulação real, ou seja, textos que "testemunham o uso real da língua em uma dada situação de comunicação" (GONÇALVES; ALVES, 2011, P. 115), tais como um verbete de dicionário, uma bula de remédio, uma lista de compras, anúncio, cartaz de vacinação, etc. Imediatamente percebemos que são textos produzidos para finalidades pedagógicas do LD, muito parecidos com as historietas mencionadas por Mortatti (2000). Vejamos o exemplo abaixo:

---

[50] Os chamados textos autênticos consistem em uma inovação trazida pela abordagem comunicativa ao aproximar o ensino do contexto de aprendizagem do aluno (GONÇALVES, ALVES, 2011, p. 115). Disponível em: <seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewArticle/5533>. Acesso em: out. 2012. De acordo com o artigo *Documents authentiques*, publicado no site Franc-parler.org., "Um documento autêntico é um documento que não foi produzido para fins pedagógicos. Esse documento pode ter um valor literário ou artístico". No original: "Un document authentique est un document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques. Il peut avoir une valeur littéraire ou artistique [...]". Vale lembrar que não foi divulgado o autor do artigo em questão. Disponível em: <http://www.francparler.org/dossiers/docauthentiques.htm>. Acesso em: fev. 2012.

Figura 27 – Texto produzido para fins didáticos.

Fonte: KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 74.

A possibilidade de ilustrar LDs indígenas produzidos em língua nativa com textos autênticos certamente já é possível, pois, como sabemos, já existem publicações indígenas de narrativas, cantos, mitos, etc., que podem cumprir esse papel no LD. Essa questão precisa ser pensada pelos professores indígenas, autores de seus materiais didáticos, haja vista que a presença de textos autênticos, que circulam em suas aldeias, em produções didáticas indígenas se constituiria em um diferencial para o fortalecimento das línguas nativas. A escrita indígena cumpriria mais uma nova função: subsidiar os LDs indígenas.

Em relação à variedade da língua portuguesa adotada nesse livro observamos que não é o nível culto ou formal da língua portuguesa que, por sua vez, está distante da realidade contextual dos falantes indígenas Mẽbêngôkre, Panará e Tapajúna, mas uma variedade do português restrita aos professores que participam dos cursos oferecidos pelos Programas de

Formação de Professores Indígenas[51]. Trata-se de uma variedade regional da língua, em que se faz uso, por exemplo, do pronome você substituindo as formas pronominais da segunda pessoa do singular e do plural, respectivamente, tu e vós; e de construções informais como "Eu e minha família estamos indo na roça" (KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 18).

No livro há a preocupação em explicar ao aluno que na modalidade oral do português é possível falarmos determinadas palavras de um modo, mas na modalidade escrita devemos escrevê-las de outra forma. São exemplos dessas palavras: "tá, pro, pra, brigado(a)", respectivamente escritas "está, para o, para e obrigado(a)" (KAIAPÓ *et al.*, 2005, p. 86).

A incorporação e valorização dos usos linguísticos dos alunos, isto é, das variedades linguísticas na instituição escolar é uma das grandes contribuições da abordagem sociolinguística (ou variacionista) para o ensino de línguas. A sociolinguística permitiu superar o tratamento estigmatizado de usos linguísticos por intermédio da consideração de que todas as expressões têm sua legitimação e motivação justificadas pela multiplicidade de fatores intervenientes do âmbito social (OLIVEIRA; WILSON, 2010, p. 238). Assim sendo, a norma culta ou língua padrão passa a ser vista como mais uma variante de uso da língua, como uma forma de se expressar tão eficiente como todas as demais que circulam no seio de uma comunidade linguística.

Travaglia (2004, p. 28) corrobora a ideia, o autor afirma que os dialetos e registros que toda língua possui, enfim todas as variantes, do ponto de vista comunicacional, são igualmente válidas. Todavia Travaglia também chama atenção para o fato que o uso de certas formas linguísticas são mais ou menos valorizadas na sociedade.

Para a sociedade, de um modo geral, a norma culta continua sendo a variante modelar e exemplar do bom uso do idioma, dada as razões extralinguísticas ligadas à situação de prestígio social, político, cultural e econômico do grupo que a domina. Ou seja, os juízos de valor a propósito de variáveis linguísticas estão articulados não a fatos linguísticos efetivos, mas a imagens de como se deve falar ou a uma certa imagem de qual é a forma linguística correta (GERALDI, 1996, p. 60).

Assim, seria importante também se a educação escolar indígena, por meio dos LDs, se preocupasse em garantir ao aluno, ao mesmo tempo, o acesso ao português padrão oral e escrito. Acreditamos que, apesar de privilegiar uma variedade local do português, o Livro de Língua Portuguesa tem a preocupação em levar os alunos indígenas a também se apropriarem do dialeto padrão. Observamos essa preocupação quando o aluno é orientado a escrever cartas

[51] De acordo com a professora Marília Ferreira, orientadora deste estudo, esse nível de português é restrito aos professores Mẽbêngôkre que habitam o Estado do Mato Grosso.

ou preencher os dados em um envelope, por exemplo, e quando é ensinado a ele que existem algumas formas da língua portuguesa que são usadas especificamente na fala e outras que são usadas, sobretudo, na escrita.

No que consiste à proposta curricular do Livro de Língua Portuguesa, observamos que o livro foi elaborado segundo a orientação curricular construída pelos povos indígenas e apresentada no RCNEI (1998). Por meio do livro é possível se trabalhar pelo menos dois temas transversais[52]: *Terra e Conservação da Biodiversidade* e *Auto-Sustentação*. Esses temas são explorados parcialmente dentro dos conteúdos do referido LD: *As plantas* e *Os animais* e atuam como eixo unificador, em torno do qual se relacionam as disciplinas das diferentes áreas do conhecimento: geografia, ciências, matemática, língua portuguesa e artes, em função de um trabalho pedagógico interdisciplinar.

Os temas transversais tratados por meio do Livro de Língua Portuguesa orientam o aluno à aprendizagem da geografia quando, por exemplo, o ensina à se situar no espaço na lição *Pedindo informação*; à aprendizagem de problemas matemáticos quando o ensina à expressar o valor de sua mercadoria na lição *Vendendo artesanato*; à aprendizagem das ciências quando o ensina à reconhecer e nomear elementos da fauna e da flora amazônica nas lições *As plantas* e *Os animais*; e à aprendizagem da arte quando o ensina à se expressar por meio dos desenhos ao longo das atividades presentes no livro. Todas essas disciplinas se relacionam para apoiar o ensino da língua portuguesa em contexto real de situação de uso. Portanto, é possível afirmar que o livro promove uma educação interdisciplinar[53], pois os temas transversais orientam a aprendizagem não somente da língua portuguesa, mas também da geografia, das ciências, da matemática e das artes.

Os dois temas transversais presentes no Livro de Língua Portuguesa se completam e proporcionam reflexões sobre a valorização do meio e da biodiversidade existente em áreas indígenas; o reconhecimento da riqueza biológica de sua área indígena e do Brasil; a identificação de áreas indígenas existentes no Brasil; a escolha mais consciente das alternativas de autossustentação hoje presentes nas sociedade; o conhecimento de outras práticas produtivas para o autossustento; e a participação da busca das alternativas de comercialização nos mercados regional e nacional.

---

[52] Os temas transversais, segundo o RCNEI, "são temas que permitem um elo de discussão entre as áreas de estudo, para que passem todas a servir a um projeto social definido pela comunidade. [...] Os temas transversais são um recurso de trabalho para o desenvolvimento de currículos mais significativos e flexíveis, fazendo dos conteúdos acadêmicos estudados na escola um instrumento para pensar questões socialmente relevantes para aquele conjunto de pessoas" (BRASIL, 1998, p. 93). Os temas transversais abordados no RCNEI expressão conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e tratam sobre questões importantes e urgentes para a sociedade indígena contemporânea.

[53] Sobre o tema ler: Japiassu (1976) e Alves; Brasileiro; Brito (2004).

O Livro de Língua Portuguesa busca realizar um diálogo entre as sociedades indígenas Mẽbêngôkre, Panará, Tapajúna e a sociedade brasileira não índia, de modo que nenhuma dessas sociedades seja mostrada como superior a outra. Enfatiza-se o contato entre as aldeias dos referidos povos e entre essas e a sociedade nacional quando cita-se as cidades de Colíder – MT e Brasília – DF, as aldeias indígenas de Kapôt e de Piaraçu, e o Banco do Brasil, por exemplo. No livro tal contato é incentivado por meio de radiogramas, cartas e bilhetes, isto é, textos de comunicação cotidiana, comum à realidade dos referidos povos indígenas. Mesmo privilegiando uma relação diálogica entre essas sociedades, não acreditamos ser possível afirmar que o LD em questão pauta-se em uma educação intercultural. Entendemos que interculturalidade se constitui uma relação de convivência efetivada. Mas que por meio desse livro incentiva-se os alunos a iniciarem tal relação.

Referente à contextualização do livro em questão à realidade sociocultural dos povos indígenas aos quais o mesmo se destina, acreditamos que no livro há uma tentativa em proporcionar uma educação contextualizada, haja vista que privilegia-se temas da cultura indígena para promover o ensino da língua portuguesa para os povos atendidos pelo LD analisado. Assim sendo, elementos da cultura, da fauna e da flora local estão presentes no livro sobretudo por meio dos desenhos. Esses trazem informações sobre os hábitos de vida, da cultura e da alimentação indígena, por exemplo. Mas é válido lembrar que a língua escrita ensinada por meio dos textos nesse livro didático ainda não é totalmente contextualizada, os povos indígenas estão em processo de apropriação da mesma, daí nossa ressalva quanto a contextualização do Livro de Língua Portuguesa.

A partir de nossas observações verificamos que há pontos positivos nessa publicação didática. Destacamos, por exemplo: o projeto gráfico, a concepção de língua e linguagem, a presença de temas transversais e a preocupação em considerar uma variedade local juntamente com a variedade culta da língua portuguesa. Contudo, o Livro de Língua Portuguesa tem muitos problemas metodológicos, tais como: exercícios repetitivos, falta de verdadeiros exercícios de compreensão textual, pouca ênfase dada à CO, uso de textos fabricados para ilustrar as lições e explorar os conteúdos e a prática da CE e da EO. São problemas que dificultam um melhor desempenho do LD justamente naquela competência que se privilegia no mesmo, a escrita.

5. CONCLUSÃO

Tomamos como *corpus* para a realização deste estudo de natureza bibliográfica as Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk e o Livro de Língua Portuguesa. Nosso objetivo consistiu em analisar a modalidade escrita nos livros didáticos do povo indígena Mẽbêngôkre, para isso destacamos alguns aspectos presentes em LDs para serem examinados e elaboramos algumas perguntas a serem respondidas no final deste trabalho. Para as considerações finais desta pesquisa voltemo-nos, então, às perguntas apresentadas no início deste estudo.

As observações realizadas para responder à primeira pergunta nos permitem afirmar que os LDs analisados são repletos de desenhos representando a fauna e a flora amazônica que cerca o habitar indígena. Em termos de ilustração podemos afirmar que esses LDs são bem próximos do contexto habitacional dos povos Mẽbêngôkre. Por meio dos desenhos e ilustrações é possível conhecer de forma simplificada não somente o contexto habitacional, mas também o sociocultural dos índios Mẽbêngôkre, isto é, sua alimentação, sua moradia, seu meio de transporte, suas atividades econômicas, por exemplo. Contudo, apesar de os desenhos ilustrarem aspectos sociais, culturais e habitacionais dos povos Mẽbêngôkre podemos afirmar que os mesmos servem simplesmente como um suporte auxiliar na prática pedagógica do professor, não atingindo o status de divulgador da cultura do povo indígena ao qual se destina. Vale ressaltar que os desenhos elaborados por professores ou alunos indígenas presentes nos LDs analisados são ilustrações que não constituem propriamente em desenhos indígenas, isto é, não se trata de grafismo ou de representação no papel das pinturas corporais, mas uma representação do habitar nativo feita a partir da visão que o índio adquiriu da cultura não índia. Acreditamos que a presença de desenhos nos LDs indígena é um ponto positivo, pois torna os livros mais atraentes para o aprendiz, principalmente quando associadas ao meio cultural dos indígenas.

Entre um título e outro há, porém, muitas diferenças no que se referem ao projeto gráfico. As Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk são bem simples, sua edição, por exemplo, se deu em preto e branco e em papel do tipo *chamex*, enquanto o Livro de Língua Portuguesa, um livro elaborado com o apoio do MEC, é mais aprimorado, consequentemente é mais motivador porque é totalmente colorido e também mais duradouro, porque é feito em material de boa qualidade.

Nossas observações para responder a segunda pergunta nos permitem dizer que a concepção de língua e de linguagem assumida nas Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk é a formalista. A concepção adotada por essas cartilhas é coerente à época em que elas foram produzidas, nos

anos de 1960 a concepção formalista assumia forte influência entre os linguistas. No Livro de Língua Portuguesa adota-se uma concepção de ensino de língua mais atual, trata-se da concepção funcionalista. Ressaltamos que nesse último as abordagens gramaticais só ocorrem quando necessárias para dar prosseguimento a determinado assunto, haja vista que a prioridade é dada à comunicação por meio do uso da língua em situações reais e não às formas linguísticas.

As observações que fizemos para responder à terceira pergunta nos permitem dizer que nas Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk a variedade da língua portuguesa adotada é o padrão formal, enquanto no Livro de Língua Portuguesa adota-se uma variedade regional, restrita aos professores Mẽbêngôkre, Panará e Tapajuna que participam das oficinas de produção de livros didáticos ministradas pelos programas de formação de professores indígenas. A presença de uma variedade linguística regional no Livro de Língua Portuguesa é possível dado os avanços e contribuições da abordagem Sociolinguística ao campo educacional brasileiro.

Nossas observações referentes à quarta pergunta nos permitem também responder às questões de número cinco e seis. Assim sendo, podemos afirmar que a modalidade escrita constitui objeto de ensino de língua nos LDs indígenas analisados, porém, não no mesmo sentido. Nas Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk a ênfase total é dada especificamente à leitura de textos escritos em língua Mẽbêngôkre, isto é, à CE, haja vista que tais cartilhas foram elaboradas visando o objetivo de seus idealizadores, a alfabetização em língua indígena para a leitura de textos bíblicos traduzidos da língua portuguesa para a língua Mẽbêngôkre. Enquanto no Livro de Língua Portuguesa a ênfase é dada à escrita tanto no que consiste à CE, quanto à EE. A EE nesse LD constitui, em sua maioria, no trabalho de preenchimento de lacunas, escrita de lista de vocábulos, produção de diálogos ou frases a partir de desenhos, cópia literal e produção de textos a partir de gêneros textuais. São atividade que, a nosso ver, ajudam de certa forma os alunos a se apropriarem da escrita em língua portuguesa. Os exercícios de produção da escrita a partir de um dado gênero textual, por exemplo, podem levar até mesmo os alunos a desenvolverem práticas de letramento, ainda que em um sentido muito restrito.

Referente ao tratamento dispensado à CE em ambos os LDs analisados, a abordagem que se dá aos exercícios de "leitura e interpretação de texto" é semelhante. Após a leitura o aluno deve responder perguntas objetivas sobre o texto lido. O exercício de leitura praticado nessas atividades não passa de leitura de identificação e de garimpagem de informações óbvias presentes no texto, que quando respondido por escrito constitui mais exercício de cópia

e de caligrafia. Nas Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk esse tipo de exercício é o único presente em todos os volumes das cartilhas, ele evidencia que o objetivo dessas cartilhas é mesmo a compreensão escrita e não a expressão escrita. No Livro de Língua Portuguesa esse tipo de exercício divide espaço com outros não tão desafiadores de reflexão como, por exemplo, exercícios de ordem (marque, circule, ligue, etc.) e de expressão do entendimento por meio de desenho, e evidencia que o tratamento dado à escrita nas atividades de CE, em um livro didático mais atual como este, ainda continua sendo o mesmo dado às cartilhas do SIL. Ou seja, nesse sentido, nada mudou de um LD para o outro.

No que consiste à modalidade oral, nas Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk a oralidade é negligenciada, haja vista que os índios Mẽbêngôkre já eram falantes de sua LM. No Livro de Língua Portuguesa é também observável uma preocupação em se trabalhar com essa modalidade, isto é, CO e EO, contudo, não com a mesma importância que se trabalha a escrita. A proposta de exercício de CO é baseada em escuta de diálogos ou textos lidos pelo próprio professor, enquanto a proposta de exercício de EO parte da leitura de diálogos produzidos primeiramente na versão escrita pelo aluno. Ambas as propostas tem metodologia repetitiva, algumas chegam ser inadequadas ao público desse LD, composto, provavelmente, não apenas por crianças, mas também por adultos. São inadequadas porque constituem atividades para crianças em fase inicial de alfabetização.

Quanto à sétima pergunta, nossas observações nos permitem dizer que em nenhum dos LDs analisados se faz uso de "textos autênticos". Ou seja, os textos presentes são textos produzidos especificamente para fins didáticos, para se ensinar o aluno ler, seguindo uma progressão do mais fácil para o mais difícil, do texto mais curto para o texto mais longo. Nas Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk os textos, conhecidos como historietas didáticas, são coerentes com o método de alfabetização adotado, o método misto ou eclético. No Livro de Língua Portuguesa, os textos fabricados baseiam-se também em historietas didáticas e afastam o referido LD da abordagem comunicativa de ensino de língua. Também nesse sentido, nada mudou de um LD para o outro.

Respondendo à oitava pergunta informamos que a concepção de bilinguismo presente nos LDs analisados é diferente. As Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk são escritas em língua Mẽbêngôkre, com tradução em língua portuguesa. De acordo com a literatura sobre línguas indígenas a proposta de educação do SIL é classificada como de bilinguísmo de transição ou tradução, nesse conceito está implicado a substituição definitiva das línguas nativas pelas línguas nacionais. Sendo as Cartilhas Me Banhõ Pi'ôk produzidas pelo SIL, podemos depreender que as mesmas proporcionavam a substituição da língua Mẽbêngôkre pela língua

portuguesa, ou seja, tais cartilhas refletiam a prática do bilinguísmo de transição atribuída à instituição. Nesse sentido é possível também depreender que a presença dos textos em língua portuguesa nas referidas cartilhas seria uma estratégia para se integrar o indígena à cultura nacional. E, ainda, que as cartilhas enquanto instrumento do SIL teriam sido usadas para alcançar o objetivo maior dessa instituição missionária e linguística, o evangelismo. O Livro de Língua Portuguesa, como o próprio nome sugere, é escrito nessa referida língua e serve para o ensino do português como SL para índios Mẽbêngôkre, Panará e Tapajuna, de acordo com um de seus divulgadores, o Caderno da SECAD[54]. Na metodologia aplicada no livro em questão, a língua portuguesa é usada como língua de instrução oral e escrita, contudo as línguas Mẽbêngôkre, Panará e Tapajúna são ignoradas, isto é, o Livro de Língua Portuguesa não as contempla, o que nos dá indícios de que o mesmo não pode receber a classificação de bilíngue. Assim sendo, consideramos em nossa análise que esse LD não assume nenhuma prática bilíngue de ensino de língua.

As observações realizadas para responder à nona e última pergunta nos levaram a seguinte conclusão. Mesmo sendo repletos de desenhos representando uma imagem bastante semelhante ao que se deseja ilustrar da fauna e da flora amazônica que cerca o habitar indígena, não podemos afirmar enfaticamente que os LDs são contextualizados à realidade sociocultural dos Mẽbêngôkre, haja vista que os mesmos divulgam uma língua descontextualizada do referido povo indígena. O primeiro, mesmo enfatizando o ensino da língua Mẽbêngôkre, a traz em textos fabricados especialmente para o desenvolvimento de habilidades de leitura no aluno, ou seja, em textos que à época não circularam no meio indígena e não faziam sentido para os mesmos. Ainda que os desenhos representem o habitat desse povo indígena, eles estão agregados às letras, aos fonemas, às sílabas e às palavras tema(s) da lição, isto é, estão associados a uma escrita e a uma língua que no momento em que as cartilhas foram produzidas eram descontextualizadas do meio cultural do povo Mẽbêngôkre. O segundo, por sua vez, constitui um suporte didático para o ensino da língua portuguesa, isto é, de uma SL para os povos Mẽbêngôkre. Para esse povo indígena o português é uma língua de convivência que está sendo aprendida, portanto a língua que está sendo ensinada por meio dos textos nesse LD ainda não é totalmente contextualizada. Contudo, por ser um livro fundamentado em uma discussão mais atualizada sobre educação indígena, percebemos que no quesito contextualização à realidade sociocultural dos povos indígenas aos quais o mesmo se destina, o livro buscou proporcionar uma educação

[54] Conforme já referimos no início da seção 4.2.

contextualizada por meio das temáticas a serem discutidas, dos desenhos e das imagens. É, sobretudo, por meio dos desenhos que os elementos da cultura, da fauna e da flora local estão presentes no livro, nos informando os hábitos de vida, da cultura e da alimentação indígena, por exemplo. No geral, concluímos que existe contextualização no que consiste aos desenhos e imagens, mas não em termos de língua.

Nossas análises demonstraram que a escrita alfabética, em língua Mẽbêngôkre ou em língua portuguesa, para esse povo indígena constitui uma técnica importante a ser aprendida, por isso ela é muito valorizada no meio indígena, em especial, nos LDs produzidos por professores indígenas independentemente da época, da concepção de língua, da concepção de bilinguismo e da língua alvo de ensino. A escrita foi incorporada pelas comunidades indígenas que já a conhece como uma valorosa estratégia de registro, documentação e preservação das línguas e culturas nativas. Essa conclusão a qual obtivemos não é surpreendente, haja vista que, como sabemos, o índio vê na escrita alfabética um instrumento imprescindível na luta por sua alteridade e pelo exercício de sua cidadania.

O anseio por uma escrita alfabética em língua indígena ou em língua portuguesa revelou o LD indígena como um suporte escrito importante no cenário educacional indígena. Ou seja, observamos uma ênfase dada às publicações de livros didáticos indígenas pelos povos nativos no Brasil. O número de livros didáticos indígenas produzidos por professores índios aumentou nos últimos anos. Houve também um aumento significativo na qualidade física desse suporte didático, conforme constatamos e relatamos em nossa análise.

É óbvio que sabemos que tanto o aumento no número de publicações, quanto a melhoria na qualidade física do livro didático indígena se deve não somente à vontade do professor e do aluno indígena em dominar uma técnica grafocêntrica essencialmente europeia por meio do LD, mas também, e sobretudo, às mudanças ocorridas no cenário educacional indígena brasileiro. Na verdade essas mudanças não deixam de ser consequência da referida vontade do indígena em aprender a ler e a escrever. No intervalo de mais de trinta anos que separa os livros didáticos que compuseram o *corpus* desta pesquisa houve a elaboração de documentos legais e não legais que passaram a subsidiar a educação escolar indígena e a produção de materiais didáticos. Esses documentos abriram espaço para que as discussões sobre a elaboração e distribuição de material didático indígena pudessem ocorrer e se efetivar através do CAPEMA, a partir de 2005. Estão à disposição os Artigos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); o texto do Plano Nacional de Educação (PNE); do Parecer 14/99 e da Resolução 03/99; e, ainda, do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).

Hoje, a presença dos documentos citados, bem como a existência de projetos de formação de professores indígenas a nível médio e superior e de orçamentos para publicação de LD deveriam garantir a elaboração de LD indígenas com conteúdos de ensino também melhores e com abordagem mais eficaz. Contudo, como observamos em nossa análise, apesar de todo o apoio e incentivo dos documentos e programas existentes o tratamento dado à modalidade escrita no Livro de Língua Portuguesa pouco difere da abordagem que já se dava à escrita à época dos materiais elaborados pelo SIL. É verdade que ocorreram avanços significativamente surpreendente, tal como a presença de atividades que contemplam a oralidade e que isso torna o Livro de Língua Portuguesa mais interessante.

Os LDs indígenas ainda precisam melhorar em vários aspectos. Acreditamos que essa melhoria ocorrerá em um futuro não distante. Se as Cartilhas Me Banho Piôk representam o início, a introdução da escrita alfabética para os povos de língua Mẽbêngôkre, o Livro de Língua Portuguesa certamente não representa o fim, mas apenas uma etapa na busca pela apropriação da escrita e do letramento, de modo que as culturas indígenas possam de fato ser consideradas culturas de oralidade secundária, nas quais a escrita se faça presente exercendo funções pragmáticas, já que esse é o aparente desejo dos povos indígenas do Brasil. Em outras palavras, queremos dizer que acreditamos que o tratamento dado à escrita alfabética nos livros didáticos do povo indígena Mẽbêngôkre ainda passará por muitos momentos.

Acreditamos que este trabalho traz como contribuição para a educação escolar indígena um despertar para algo que vem se fortalecendo nesse meio educacional, a produção de livros didáticos. O mesmo buscou enfatizar as características inicias dos LDs indígenas, revelando o quanto a escrita alfabética se tormou importante e necessária para uma educação escolar indígena mais específica e diferenciada, tal como anseiam as sociedades nativas brasileiras. O tema livro didático no contexto indígena é muito frutífero. Assim sendo, este estudo compartilha apenas uma visão preliminar sobre o assunto quando traz para o palco de discussão questões referentes a concepção de ensino de língua, de variedade linguística, de leitura e produção de texto, de bilinguismo, de educação contextualizada e de interculturalidade no cenário educacional indígena. Dada a produtividade da temática em questão esperamos, em um estudo porterior, poder aprofundar a análise das informações a partir da discussão sobre bilinguismo, por exemplo, ou privilegiar como modalidade de língua em uma futura análise a oralidade. Esses são temas que ainda precisam ser mais discutidos no contexto da educação escolar indígena.

REFERÊNCIAS

ALVES, Raílda F.; BRASILEIRO, Maria do Carmo E.; BRITO, Suerde M. de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. *Episteme*, Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, jul./dez. 2004.

ARAÚJO, Cecília. O papel do livro didático na alfabetização. *Letra A: o jornal do alfabetizador.* Belo Horizonte, v. 3, n. 9, mar./abr. 2007, p. 6-9. Disponível em: <www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/152/phpQ5O9H8.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: __________. **Estética da criação verbal**. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

______ . **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed., São Paulo: HUCITEC, 1992, 196 p.

BALTAR, Marcos. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. *Revista Linguagem em (Dis) curso*. v. 5, n. 1, jul./dez. 2004, p. 209-228. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0501/10.htm>. Acesso em: 05 out. 2010.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação bilíngue, linguística e missionária. *Em Aberto*, Brasília: INEP, v. 14, n. 63, jul./set. 1994, p. 18-37. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/70>. Acesso em: 17 mar. 2012.

BATISTA, Antônio Augusto. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 25-67.

BELINTANE, Claudemir. Vozes da escrita – em tempos de crianças e menestréis. *Estilos da Clínica,* v. 8, n. 25, dez. 2008, p. 36-51.

BOTELHO, José Maria, A visão de Ong sobre "a cultura escrita e o passado oral". *Revista Philologus*, v. 18, n. 53, Suplemento, Rio de Janeiro: CIFEFIL, maio/ago. 2012, p. 59-73. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/iv_sinefil/resumos/61.pdf>. Acesso em: 17 out. 2012.

BOTELHO, José Maria; FERREIRA, Noelle Castro. Características fundamentais do processo mnemônico da oralidade primária. *Soletras*, v. 10, n. 20, Suplemento, São Gonçalo, RJ: UERJ, jul./dez. 2010, p. 29-40. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/20supl/03.pdf>. Acesso em: 17 out. 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília: Congresso Nacional, 2010, 60 p.

______. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação escolar indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola – Caderno SECAD 3. Brasília: MEC, 2007, 133 p.

______. Ibase. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**. Rio de Janeiro, 2004.

______. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002. 84 p.

______. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001, 186 p.

______. Ministério de Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 339 p.

______. Ministério da Justiça. **Me Banhõ Pi'ôk 1 Cartilha Kayapó**. Belém, PA: FUNAI, 1991, 32 p.

______. Ministério da Justiça. **Me Banhõ Pi'ôk 2 Cartilha Kayapó**. Belém, PA: FUNAI, 1991, 38 p.

______. Ministério da Justiça. **Me Banhõ Pi'ôk 3 Cartilha Kayapó**. Belém, PA: FUNAI, 1991, 48 p.

______. **Constituição Federal (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRITO. Josenildo Forte de. **Análise do material didático elaborado por três professoras de língua inglesa de escolas públicas de Campina Grande**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2007.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CÂMARA Jr. Mattoso. **Introdução às Línguas Indígenas Brasileiras**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. *Em questão*. Porto Alegre, v. 11, n. 2, jul./dez. 2005, p. 281-312.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de Linguística**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 141-155.

CEZARIO, Maria Maura; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Aquisição da linguagem. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de Linguística**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 207-216.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, 2004, p. 549-566. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.

______. **Les manuels scolaires:** histoires et actualité. Paris: Hachette Éducation, 1992.

COCKELL, Marcela; MATTOS, Jair Francis Ribeiro de. **Cultura de oralidade secundária e o advento da escrita**. Anais do V Congresso de Letras da UERJ, São Gonçalo, RJ, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-

sg/anais/v/completos%5Cmesas%5CM07%5CMarcela%20Cockell%20e%20Jair%20Francis%20Ribeiro%20de%20Mattos.pdf>. Acesso em: 17 out. 2012.

COHN, Clarice. **A criança indígena**: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2000, 187 p.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Para uma análise fonológica alternativa do Kayapo. Semana Mebengokré. Museu Nacional, Rio de Janeiro, 8-11 out. 1996.

DINIZ, Kollontai Cossich. Notas sobre tipografias para línguas indígenas no Brasil. *Info Design Revista Brasileira de Design da Informação 4-1,* 2007, p. 36-46.

DOCUMENTS authentiques. Franc-parler.org. 2005. Disponível em: <http://www.francparler.org/dossiers/docauthentiques.htm>. Acesso em: 16 fev. 2012.

DUARTE, Eládia Vieira. **Concepções e elaborações de materiais de ensino para povos indígenas:** o caso Apurinã. Dissertação de Mestrado. Belém: UFPA, 2009, 185 p.

DUBOIS, Jean. et al. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans; SANTOS, Eva Aparecida. **Livros didáticos para escolas indígenas**. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9., *Anais eletrônicos*. Florianópolis, 2011, p. 1-18.

FERRAZ, A. P. O panorama lingüístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. n. 9, 2007, p. 43-73. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP9/Ferraz.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global Editora, 2001, p. 71-111.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana M. Linchestein *et al.* Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Tradução e interculturalidade: o passarinho, a gaiola e o cesto. *ALEA – Estudos Neolatinos*, v. 11, n. 2, 2009, p. 321-338. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=33013423010>. Acesso em: 13 jun. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148 p.

______. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNAI. **Mẽ Ba nhõ Pi'ôk 7 Cartilha Kayapó**. Belém, PA: MICEB, 1969, 16 p.

______. **Mẽ Ba nhõ Pi'ôk 5 Cartilha Kayapó**. Belém, PA: MICEB, 1968, 18 p.

______. **Mẽ Ba nhõ Pi'ôk 6 Cartilha Kayapó**. Belém, PA: MICEB, 1968, 16 p.

______, Portal do Cidadão – Povos Indígenas. **Quadro de etnias indígenas**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/>. Acesso em: 13 jan. 2012.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Oralidade e escrita**:** uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, 2006, p. 403-432. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a07>. Acesso em: 10 jun. 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 252 p.

______. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996, 150 p.

GNERRE, Maurício. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GONÇALVES, Frank da Silva; ALVES, Henrique Alexandrino Pinheiro. A presença de textos literários em livros didáticos de tendência comunicativa. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 10, n. 2, jul./dez. 2011, p. 107-130. Disponível em: <seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewArticle/5533>. Acesso em: out. 2012.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: ______. (Org.) **Formação de professores indígenas:** repensando a trajetória. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39-68. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel. **Bilingualité et bilinguisme**. Bruxelles: Pierre Mardaga éditeur, 1983, 498 p.

HAVELOCK, Eric. A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e Oralidade**. São Paulo: Editora Ática, 1991, p. 17-34.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss Eletrônico**. [S.I.]: Editora Objetiva, 2009. CD-ROM.

INAF BRASIL. **Indicador de alfabetismo funcional**: principais resultados. Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, 2009. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2011.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **A Fundação Nacional do Índio (FUNAI)**. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/funai>. Acesso em: 11 jan. 2010.

JANUÁRIO, Elias. **A Educação Escolar Indígena**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO SUPERIOR INDIGENA: CONSTRUINDO NOVOS PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO, 1., *Anais*. Barra do Bugres, 2005, p. 11-15.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, 220 p.

JEFFERSON, Kathleen. **Gramática pedagógica do Kayapó**: parte 3 e apêndices. Brasília: SIL, 1991, (Arquivo Linguístico, 186), 117 p.

KAIAPÓ, Bebin. et al. **Livro de língua Portuguesa** - Projeto de Formação de Professores Mẽbêngôkre, Panará e Tapajuna. Brasília: FUNAI, Ipren-re, MEC, 2005, 112 p.

KAYAPÓ, Bepkũm Mẽkrãgnõtire. et al. **Atlas dos territórios Mẽbêngôkre, Panará e Tapajúna**. FUNAI, Ipren-re, MEC, 2007, 273 p.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ______ (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Mercado das Letras. Campinas, SP, 1995, p. 15-61.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, 1996, p. 3-9. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1033>. Acesso em: 20 ago. 2011.

______. O livro didático: velho tema revisitado. *Em aberto*. Brasília, ano 6, n. 35, 1987, p. 1-9. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/629/558>. Acesso em: 10 jan. 2012.

MACRO. Wikipédia. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Macro. Acesso em: 16 mar. 2012.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Produção textual, análises de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 267-281.

______. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p. 19-36.

______. Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua? *Em aberto*. Brasília: INEP / MEC, v. 16, n. 69, jan./mar. 1996, p. 64-82. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1033>. Acesso em: 18 maio 2011.

MAHER. Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.) **Formação de professores indígenas:** repensando a trajetória. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 11-37. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diversidade na Educação:** reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 131-137.

MELIÀ, Bartolomeu. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth. **A conquista da escrita** – Encontros de Educação Indígena. São Paulo: Iluminuras, 1989, p. 9-16.

MELO, Maria Cristina de Oliveira. O pensamento de Emília Ferreiro sobre a alfabetização. *Revista Moçambras: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa.* v. 1, n. 2, São Paulo, p. 85-92, mar./ago. 2007. Disponível em: <http://mocambras.org>. Acesso em: 06 ago. 2011.

MONSERRAT, Ruth. O que é ensino bilíngue: a metodologia da gramática contrastiva. *Em Aberto*, Brasília: INEP, v. 14, n. 63, jul./set. 1994, p. 11-17. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/70>. Acesso em: 17 mar. 2012.

MOORE, Denny; GALÚCIO, Ana Vilacy; GABAS JR. Nílson. O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas. *Scientific American Brasil – Amazônia* (A floresta e o futuro), Brasil, n. 3, 01 setembro 2008, p. 36-43. Disponível em: <http://prodoc.museudoindio.gov.br/down/O_Desafio_de_Documentar_e_Preservar_as_Linguas_Amazonia-revisada.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010, p. 329-341. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2012.

______. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, *Anais*, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/.../alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

______. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. *Cadernos Cedes*, v. 20, n. 52, nov. 2000, p. 41-54. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052>. Acesso em: 14 ago. 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; ROJO, Roxane. Vale a pena usar livro didático em sala de aula? *Letra A: o jornal do alfabetizador.* Belo Horizonte, seção Troca de Ideia, v. 2, n. 5, fev./mar. 2006, p. 3. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/63/phpUHYLYH.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2011.

NOGUEIRA, Fernanda. **Índios aprendem nas universidades como ser professores nas aldeias**. Portal de notícias Globo: G1, 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2011/03/indios-aprendem-nas-universidades-como-ser-professor-nas-aldeias.html>. Acesso em: 15 jan. 2012.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologia da palavra. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998. 223 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração das Nações Unidas Sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: UNIC; Cuiabá: Entrelinhas, 2005, 56 p.

OLIVEIRA; Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de Linguística**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 235-242.

PAREDES, José Bolivar Burbano. Educação indígena e identidade. In: ASSIS, Eneida (Org.) **Educação indígena na Amazônia: experiências e perspectivas**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, UFPA, 1996, p. 13-27.

PATTANAYAK, D. P. A cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e Oralidade**. São Paulo: Editora Ática, 1991, p. 117-120.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio Revista pedagógica*. Porto Alegre. n 11, novembro 1999, p. 15-19. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/perrenoud2.htm> . Acesso em: 13 set. 2010.

______. **Construire des compétenses dès l'école**. Paris: ESF, 1997.
PIMENTEL, Jocilene Costa. **Materiais didáticos e ensino do oral:** praticas de sala de aula de francês língua estrangeira em turma de 5ª série. Dissertação de Mestrado. Belém: UFPA, 2008, 148 p.

PLATÃO. **Diálogos de Platão -** volume V: Fedro – cartas e O primeiro Alcibíades. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1975.

QUADROS, Isa. Pinturas Kayapó – Mêbengoré Õ'K. In: ASSIS, Eneida (Org.). **Educação Indígena na Amazônia:** experiências e perspectivas. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, UFPA, 1996, p. 342-346.

REIS SILVA, Maria Amélia; SALANOVA Andrés Pablo; A assessoria linguística nos projetos escolares indígenas: o caso da formação de professores mẽbêngôkre. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global Editora, 2001, p. 331-359.

REIS SILVA, Maria Amélia. **Pronomes, ordem e ergatividade em mẽbêngôkre (Kayapó)**. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 2001, 78 p. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em: 15 ago. 2010.

RIBEIRO, Eduardo Rivail; VOORT, Hein van der. Nimuendajú was right: the inclusion of the Jabuti language family in the Macro-Jê stock. The University of Chicago: *International Journal of American Linguistics*, v. 76, n. 4, october 2010, p. 517-570. Disponível em: <http://ribeiro.wikidot.com/paper:jebuti>. Acesso em: 29 fev. 2011.

______. A inclusão das línguas Jabutí de Rondônia no tronco Macro-Jê. Recife, 2005. (manuscrito apresentado no IV Encontro Internacional sobre Línguas e Culturas Macro-Jê, 3-5 nov. 2005, Recife).

RIBEIRO, Vera Masagão. Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil. *Boletim INAF*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, jul./ago. 2006. Disponível em: <www.cereja.org.br/.../vera_masagao_ribeiro_analf_alfa_func.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2012.

______. As estatísticas da alfabetização. *Cadernos Cenpec Educação, Cultura e Ação Comunitária*. v. 3, 2007, p. 111-126. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br/.../artigo2007**asestatisticasdaalfabetizacao**>. Acesso em: 05 jan. 2012.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Melo; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 49-70. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 jan. 2012.

RICHTER, Marcos Gustavo; BALBINOT, Márcio. **A abordagem comunicativa na aquisição da língua escrita**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/lec/02_01/MarcioLC6.htm>. Acesso em: 12 fev. 2012.

RODRIGUES, Aryon D'Aligna. Aspectos da história das línguas indígenas da Amazônia. In: SIMÕES, M. do S. (Org.). **Sob o signo do Xingu**. 1. ed. Belém, PA: UFPA, IFNOPAP, v. 1, 2003, p. 37-51.

______. Panorama das línguas indígenas na Amazônia. In: QUEIXALÓS, Francisco; RENAULT-LESCURE, Odile (Org.) **As línguas amazônicas hoje**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000, p. 15-28.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 128 p.

______. O Livro Didático de Língua Portuguesa: modos de usar, modos de escolher (PNLD/2007). In: **O LIVRO Didático em questão**. p. 49-62. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidático>. Acesso em: 20 jan. 2012.

______. Livros em sala de aula - modo de usar. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Materiais didáticos**: escolha e uso. Boletim 14, ago. 2005, p. 35-43.

______. **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado Livre, 1998.

SALANOVA, Andrés Pablo. **A nasalidade em Mebengokre e Apinayé**: o limite do vozeamento soante. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: UNICAMP, 2001, 87 p. Disponível em: <aix1.uottawa.ca/~asalanov/Docs/tese.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2010.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.) **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. v. 2, São Paulo: Cortez, 2001, p. 203-232.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. IN: ______. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SEKI, Lucy. Línguas Indígenas do Brasil no Limiar do Século XXI. *Impulso*, Piracicaba, v. 12, n. 27, 2000, p. 233-256. Disponível em: <http://unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp.27art11.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2011.

______. A linguística indígena no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. especial, 1999, p. 257-290. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/artigo:seki-1999>. Acesso em: 16 nov. 2011.

______. Notas sobre a história e a situação linguística dos povos indígenas do Parque Xingu. In: SEKI, Lucy (Org.). **Linguística Indígena e Educação na América Latina**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993, p. 89-117.

SIL. **Manual do professor** - Me Banhõ Pi'ôk Nhidji Jakrenhdjwỳnh Kadjy-neja 3. Brasília: SIL, 1978, 60 p.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Desafios da Educação Escolar Indígena. Rio de Janeiro: *Revista Escrita*, n. 11, 2010, p. 1-13. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_escrita.php?strSecao=input0>. Acesso em: 25 ago. 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., São Paulo: Contexto, 2011, 123 p.

______. **A reinvenção da alfabetização**. MG: Palestra proferida na "Sexta na Pós", 2003. Transcrição e edição de José Miguel Teixeira de Carvalho e Graça Paulino. Disponível em: <http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>. Acesso em: 28 maio 2012.

______. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 128 p.

______. **Livro didático: contra ou a favor?** Portal São Francisco. Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/livro-didatico-contra-ou-a-favor.php>. Acesso em: 20 jan. 2011.

SOUSA, Cássio Noronha Inglez de. Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó-Gorotire. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global Editora, 2001, p. 238-330.

SOUSA, Laudo Menescal de. **Um vocabulário pequeno da língua kayapó**. ERT-MICEB, 1996, 21 p.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de Língua Materna, Segunda língua, e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 2006, v. 1, nov. 2006. p. 1-10. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/viewFile/3837/2144>. Acesso em: 20 set. 2010.

STOUT, Mickey; THOMSON, Ruth. **Fonêmica Txukuhamẽi (Kayapó)**. Série Linguística, n. 3, Brasília: Summer Institute of Linguistic, 1974, p. 153-176. Disponível em: <www.sil.org/americas/brasil/publcns/ling/KPPhonem.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2011.

TFOUNI, Leda Verdiani. A escrita no oral; o oral na escrita: ler vozes e ouvir letras. *Entreletras*, n. 3, 2011, p. 13-23. Disponível em: <www.uft.edu.br/pg**letras**/.../1._a_**escrita_no_oral**;_o_**oral_na_escrita**>. Acesso em: 03 jun. de 2012.

TRAPP, Earl Roy. **A Gramática da Língua Kayapó**. MICEB, 1984, 124 p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004, 239 p.

VERSWIJVER, Gustaaf. **Kayapó**. Instituto Socioambiental (ISA), 2002. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kayapo>. Acesso em: 17 out. 2011.

VOORT, Hein van der. **Djeoromitxí**. fev. 2008. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/djeoromitxi/print>. Acesso em: 29 fev. 2012.

______. Proto-Jabutí: Um primeiro passo na reconstrução da língua ancestral dos Arikapú e Djeoromitxí. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**: Ciências humanas, Belém, v. 2, n. 2, p. 133-168, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.museu-goeldi.br/editora/bh/artigos/chv2n2_2007/Pr...>. Acesso em: 29 fev. 2012.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRADO, Beleni S.; PASSOS, Luiz A. (Org.) **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010, p. 67-86. Disponível em: <www.unemat.br/pesquisa/coeduc/downloads/.../**eu_e_o_outro**.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e Livro Didático:** movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa. Dissertação de mestrado. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2002, 175 p. Disponível em: <www.ple.uem.br/defesas/pdf/dgwitzel.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.